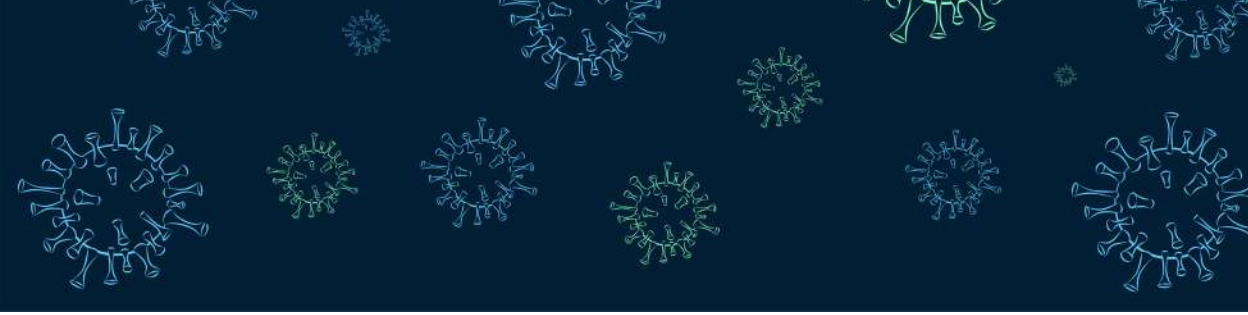
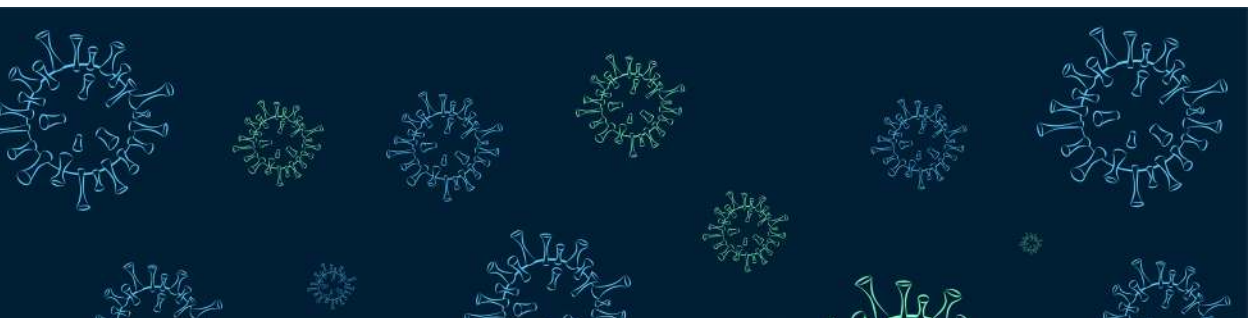


# Pandemia y educación por la mirada

## Experiencias, investigaciones y ensayos

Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez
José Carlos Aguirre Salgado
Carla Beatriz Capetillo Medrano
(coordinadores)

Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Universidad Autónoma de Zacatecas



# Pandemia
# y educación por la mirada
## Experiencias, investigaciones y ensayos

Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez
José Carlos Aguirre Salgado
Carla Beatriz Capetillo Medrano
(coordinadores)

Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Instituto de Ciencias de la Educación
Universidad Autónoma de Nuevo León

Pandemia y educación por la mirada : experiencias, investigaciones y ensayos / Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez, José Carlos Aguirre Salgado, Carla Beatriz Capetillo Medrano (coordinadores). - - Primera edición. - - México : Universidad Autónoma del Estado de Morelos : Universidad Autónoma de Zacatecas, 2023.

241 páginas

ISBN 978-607-8951-11-6 UAEM
ISBN 978-607-555-175-3 UAZ

1. Pandemia de COVID-19, 2020- – Aspectos sociales 2. Educación a distancia 3. Pandemia de COVID-19, 2020- – Estudio de casos

LCC RA644.C67 DC 362.1962414

Esta publicación fue dictaminada por pares académicos bajo la modalidad doble ciego.
*Pandemia y educación por la mirada. Experiencias, investigaciones y ensayos*
Primera edición, septiembre de 2023.

D.R. © 2023, Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez, José Carlos Aguirre Salgado, Carla Beatriz Capetillo Medrano (coordinadores).

D.R. © 2023, Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Av. Universidad 1001, col. Chamilpa, CP 62209. Cuernavaca, Morelos.
publicaciones@UAEM.mx
libros.UAEM.mx

D.R. © 2023, Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas"
Centro de Información Siglo XXI, 3er piso, Campus UAZ Siglo XXI
Carretera Zacatecas-Guadalajara, km 6
Col. Ejido la Escondida, CP 98000, Zacatecas, Zacatecas.
programaeditorialuaz@uaz.edu.mx

Corrección de textos: Programa editorial de la UAZ
Diseño de portada y formación: Lucero Sandoval
Imagen de portada: Dwi Retno Arsianto, Vecteezy

ISBN: 978-607-8951-11-6 (UAEM)
ISBN: 978-607-555-175-3 (UAZ)
DOI: 10.30973/2023/pandemia-mirada

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0).

Hecho en México

# Contenido

**Prólogo**
Rubén de Jesús Ibarra Reyes..... 5

**Introducción**
Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez
José Carlos Aguirre Salgado
Carla Beatriz Capetillo Medrano..... 9

## Actores e instituciones educativas

**Significados de la escuela en narrativas de adolescentes durante la pandemia: emociones, afectos y expectativas**
Ana Cecilia Valencia Aguirre ..... 21

**Escuela, cuerpo y enseñanza tras la pantalla: la cartografía escolar de la pandemia del COVID-19**
Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez ..... 43

**Experiencias y narrativas en estudiantes de Posgrado en Educación durante la pandemia**
Carla Beatriz Capetillo Medrano
Lizeth Rodríguez González
Marcos Manuel Ibarra Núñez .....69

**Grupo de reflexión: experiencias escolares on-line de estudiantes del CCH Sur UNAM en tiempos de pandemia**
Luis Pérez Álvarez
Lorena Porcayo Taboada
Deni Stincer Gómez
Eva María Esparza Meza
María Elena Treviño Camacho
Erandi Beatriz Álvarez Patiño.....95

## Entornos digitales, educativos y de gestión

**Brecha digital al inicio de la pandemia: el caso de docentes universitarios**
Martín Gabriel De Los Heros Rondenil
Nélyda Solana Villanueva
Sandra Carmen Murillo López ..... 117

**Experiencia y aprendizaje de estudiantes de una Licenciatura durante la pandemia del COVID-19**
Ofmara Yadira Zúñiga Hernández
María Alejandra Terrazas Meraz
José Antonio Jerónimo Montes..... 143

**Comparando la gestión de crisis durante la COVID-19 en Universidades de Brasil y México (2020-2021)**
José Carlos Aguirre Salgado ..... 163

## Migración y marcos indígenas

**Educación de niños y niñas migrantes de retorno en el contexto del COVID-19**
Ma. de Lourdes Salas Luévano
Beatriz Herrera Guzmán ..... 189

**Educación indígena, identidad y pandemia un estudio hermenéutico**
Carlos Peláez Hernández..... 203

**Epílogo**..... 229

**Sobre las personas autoras**..... 235

# Prólogo

La crisis sanitaria generada por el COVID-19 modificó todas las dinámicas sociales de la humanidad, ningún rincón del mundo estuvo exento de los efectos colaterales de la pandemia, sin duda, el más observado es el campo de la salud que en algunos de sus rubros, tales como infraestructura, servicios y atención, fue colapsado. A ello, se anexa una afectación a las economías nacionales e internacionales, situación de la cual emergió la inflación y la carencia de productos básicos.

A lo anterior, se suma la crisis por las migraciones tradicionales y emergentes y la aún mayor vulneración de los derechos humanos de las personas, además del cambio en las dinámicas de movilidad social que trajo en sí "la modalidad de trabajo en casa o home office"; la vida cotidiana se mudó a la digital y la educación no fue la excepción, todos los niveles formativos tuvieron que adaptarse y modificar sus alcances para continuar con la vida académica de miles de niños, jóvenes y adultos; si bien ya muchos sistemas se habían adaptado a la virtualidad se evidenció que aún existen vacíos y, a la vez, áreas de oportunidad para contrarrestar el atraso generado por la suspensión de clases por más de dos años, contexto ante el cual, en 2022 se está retomando la presencialidad en la mayoría de los sistemas, aún con los retos que esto implica para garantizar la salvaguarda de la salud de docentes, estudiantes y personal administrativo, y teniendo siempre presente estrategias para hacer frente a una pandemia que no ha sido erradicada.

Es por ello que celebro y reconozco el esfuerzo académico que representa el libro *Pandemia y educación por la mirada: Experiencias, Investigaciones y Ensayos* que coordinan Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez, José Carlos Aguirre Salgado y Carla Beatriz Capetillo Medrano. Esta obra insigne se instaura en el marco de Colaboración entre la Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas", a través de la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas de la Unidad Académica de Docencia Superior que encabeza el

Dr.Raúl Sosa Mendoza, con el Instituto de Ciencias de la Educación, que dirige la Lic. Gigliola Pérez Jiménez, de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, bajo el conducto del Rector Dr. Gustavo Urquiza Beltrán.

El aporte que realizan las universidades públicas mexicanas en el ámbito de la investigación educativa es prioritaria, ya que reside en la formación de la ciudadanía y, por consiguiente, en la profesionalización que permitirá acceder a un desarrollo pleno, coadyuvando a lograr la paz y la reconstrucción del tejido social que en estos tiempos está tan dañado y que se agrava con las condiciones de precariedad laboral y económica, tanto por los efectos colaterales de la crisis sanitaria como histórica.

La pertinencia social de las investigaciones de la presente obra abarca temáticas prioritarias para la agenda pública que están divididas en tres apartados que suman capítulos con rigor científico y perspectiva académica sobre los actores y las instituciones educativas que en la crisis pandémica sortearon, adaptaron y reinventaron la formación en los niveles básico, medio superior, superior y posgrado.

En un segundo apartado, denominado: "Entornos digitales, educativos y de gestión", se presentan trabajos de investigación sobre las brechas digitales, la adaptación, la experiencia y el aprendizaje de los estudiantes de licenciatura, así como la gestión de la crisis sanitaria y una visión comparada entre Brasil y México. En el tercer bloque se presentan tres ensayos sobre la situación de la infancia migrante de retorno ante el COVID-19, a lo cual se suma la crisis económica y la perspectiva de los pueblos originarios ante la pandemia.

Sin duda, cada uno de los trabajos presentados por las y los investigadores en esta obra representa la óptica científica y metodológica que vale la pena reflexionar, dialogar, deliberar y discutir, pues permite la comparación y el análisis sobre las dinámicas de la población mexicana en sus distintas regiones y, a su vez, se contrasta la experiencia del país con otras naciones bajo un factor común: la intromisión del SARS-COV2.

La humanidad se encuentra ante un cambio histórico de magnas escalas, desafío ante el cual las universidades y la educación pública debieron hacer frente común para aprender y generar, a través de la academia, soluciones a las

problemáticas emergentes y a las vicisitudes, aún presentes, por un enemigo invisible y potencialmente mortal que mostró la constante vulnerabilidad del hombre y los sistemas sociales, pero que también alertó sobre próximas crisis sanitarias, por lo que exigió una preparación real para afrontarlas y lograr salir avante como especie.

*Pandemia y educación por la mirada: experiencias, investigaciones y ensayos* es una obra vigente y sustancialmente enriquecida por los aportes de investigadoras e investigadores de todos los rincones de nuestra nación, misma que representa, a través de un esfuerzo académico común, la muestra y el aporte que las ciencias sociales y las humanidades pueden dotar al conocimiento, pero más aún, a la resolución de problemáticas de índole nacional siendo corresponsables del desarrollo en todos los ámbitos de nuestro país.

Felicito a las y los coordinadores y colegas que hicieron un aporte sustancial y enriquecido desde una perspectiva metodológica rica y bajo un diálogo ameno que brinda cercanía al lector, no sólo especializado en el tema sino a cualquier persona ávida de conocimientos sobre su entorno.

**Dr. Rubén de Jesús Ibarra Reyes**
**Rector de la UAZ**

# Introducción

¿Por qué decir nombres de dioses, astros
espumas de un océano invisible,
polen de los jardines más remotos?
Si nos duele la vida, si cada día llega
desgarrando la entraña,
si cada noche cae convulsa, asesinada.
Si nos duele el dolor en alguien,
en un hombre al que no conocemos,
pero está presente a todas horas
y es la víctima y el enemigo y el amor
y todo lo que nos falta para ser enteros.
Nunca digas que es tuya la tiniebla,
no te bebas de un sorbo la alegría.
Mira a tu alrededor:
hay otro, siempre hay otro.
Lo que él respira es lo que a ti te asfixia,
lo que come es tu hambre.
Muere con la mitad más pura de tu muerte".

*El otro*. Rosario Castellanos

La pandemia del COVID-19 nos enfrentó, como sucedió en las dos primeras décadas del siglo XX con la gripe española, a una sensación de incertidumbre. El COVID-19 remarcó nuevamente la relación con la vida y con el escenario natural y reafirmó lo efímero de nuestra condición. El terreno cambiante de nuestra existencia, la estrecha relación con la naturaleza y el mundo se hicieron palpables. La fragilidad, la mortalidad y el límite de nuestra presencia en la tierra subrayó nuestra posición de especie al igual que la de otros seres vivos. La inestabilidad de la existencia recordó la situación de seres encarnados y vinculados estrechamente con nuestro ambiente inmediato: "la tierra".

La mortalidad humana caló sobre nuestro papel en el planeta con el fin de reflexionar sobre la vida, el impacto de nuestras decisiones sobre el entorno y la validez del proyecto de civilidad occidental amparado por el capitalismo. El tiempo limitado de la existencia y el papel que jugamos en el mundo hace

indispensable repensar nuestro compromiso político y ético. En lo político, al implicarnos en el tipo de realidad que construimos a través de las diferentes instituciones sociales, y en lo ético responsabilizarnos sobre la forma que actuamos tanto en el escenario natural como en el social. Requerimos dilucidar tanto nuestra actuación en el mundo como los esfuerzos por crear espacios justos, equitativos y democráticos. Como señala Enrique Dussel:

> Creemos que estamos *viviendo por primera vez en la historia* del cosmos, de la humanidad, los signos del agotamiento de la modernidad como última etapa del Antropoceno, y que permite vislumbrar una nueva edad de mundo, la Transmodernidad, en la que la humanidad deberá aprender, a partir de los errores de la modernidad, a entrar en una nueva *edad del mundo* donde, partiendo de la experiencia de la necro-cultura de los últimos cinco siglos, debamos ante todo *afirmar la Vida* por sobre el capital, por sobre el colonialismo, por sobre el patriarcalismo y por sobre muchas otras limitaciones que destruyen las condiciones universales de la reproducción de esa vida en la Tierra (2020, s/p).

La pandemia recordó la crítica a la modernidad; este proyecto, cabe subrayar, no puede desvincularse de su relación estrecha con la naturaleza, con otros seres humanos y con la forma en que habitamos nuestro planeta. El proyecto de la modernidad y la transmodernidad en que vivimos no puede seguir por la misma vía. Este proyecto de transmodernidad debe replantear la racionalidad instrumental imperante e invitar a reflexionar sobre una forma responsable de habitar la tierra. La crisis social, económica, política, ambiental y ecológica se remarcó por la pandemia haciendo patente la crisis de toda la vida en el mundo.

La pandemia es una de las múltiples reacciones del ambiente ante la devastación humana sobre el entorno natural y una respuesta ante el papel depredador del proyecto capitalista dominante. Bonaventura de Sousa Santos (2020) indicaba que:

> Una humanidad que se acostumbre a dos ideas básicas: hay mucha más vida en el planeta que la vida humana, ya que representa sólo el 0,01% de la vida en el planeta; la defensa de la vida del planeta en su conjunto es la condición para la continuidad de la vida humana. De lo contrario, si la vida humana continúa cuestionando y destruyendo todas las demás vidas que conforman el planeta Tierra, es de esperar que estas otras vidas se defiendan de la agresión causada por la vida humana y lo hagan de maneras cada vez más letales. En ese caso, el futuro de esta cuarentena será un breve intervalo previo a las cuarentenas futuras (p. 84).

El impacto ambiental y la pandemia colocaron a la vida como el centro de reflexión; en este texto, compartimos esta idea a fin de hacerla posible. El material reunido fue la búsqueda de los autores desde el terreno educativo por recrear un proyecto afable con la vida humana y con sus actores principales: estudiantes y docentes. Éstos fueron los portadores primordiales de las significaciones sobre la educación en tiempos de pandemia. Los sujetos educativos encarnaron a las instituciones a través de sus historias, voces, escrituras, informaciones y expresiones.

Las instituciones educativas, en este caso las instituciones de educación básica, media superior y educación superior, a través de investigaciones, ensayos y experiencias permitieron comprender parte de los avatares de sus actores, escenarios y puesta en marcha de sus acciones en la pandemia. La forma en que las instituciones desarrollaron sus funciones, además de sus intersticios, mostró lugares, tiempos, espacios, cierres, vacíos, nuevas respuestas y otras preguntas no formuladas a través de la experiencia de sus actantes. Los datos, relatos, narraciones y vivencias dieron cuenta, desde diferentes perspectivas, de la vida institucional a través de docentes y estudiantes en el tiempo de la pandemia.

Los actores de las diferentes instituciones educativas mostraron respuestas a través de su voz, testimonios, discusiones, representaciones, textos, entrevistas, datos, informaciones y cuestionarios. Los distintos relatos describen las interacciones, la domiciliación, la intromisión, la virtualidad, los usos de las tecnologías y la manera en que la institución marcó el trato, el contacto, la for-

malidad y el trabajo, además de los múltiples problemas a los que se enfrentaron docentes y estudiantes. La pandemia reveló la forma y el modo en que se manifestaron necesidades, intereses y la voluntad por continuar con la institución educativa a pesar de las múltiples dificultades.

EL COVID-19 recordó a los seres humanos su condición de seres vivos vinculados con la tierra y lo efímera que puede ser la vida. La forma de vivir y enfrentar la incertidumbre se hace palpable en las reflexiones que siguen en el libro a través del compromiso político, social y educativo de cada una de las autoras y los autores. Los textos son una muestra de la forma en que la pandemia llevó al análisis sobre las instituciones educativas mediante sus investigadores, académicos y docentes de educación superior a fin de disgregar, indagar y pensar sobre la pandemia y la forma en que impactó a la educación.

El libro se organizó en tres partes: *Actores e instituciones educativas, Entornos educativos y de gestión* y *Migración y marcos indígenas*. La primera parte se compone de cuatro capítulos que en su conjunto buscan dar cuenta de la forma en que diferentes instituciones de educación superior y media superior a través de estudiantes y docentes expresaron sus vivencias y conocimientos y la manera en que sus emociones brotaron durante la pandemia. En la segunda parte, *Entornos educativos y de gestión*, se estudia a partir de tres capítulos: las brechas en el uso de las tecnologías por parte de los docentes en educación superior, el aprendizaje de los estudiantes universitarios durante la pandemia, y la forma en que la gestión educativa universitaria en dos países (México-Brasil) continúo promoviendo el trabajo educativo a pesar de las dificultades de operación en pandemia. En la tercera parte: *Migración y marcos indígenas* se indaga en tres capítulos la forma en que la pandemia del COVID-19 golpeó a los estudiantes repatriados de Estados Unidos a México y la forma en que las comunidades indígenas respondieron durante la pandemia, al impacto en la conformación de su identidad docente en educación básica en el medio indígena.

El apartado: *Actores e instituciones educativas* se compone de los capítulos de Ana Cecilia Valencia Aguirre; Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez; Carla Beatriz Capetillo Medrano, Lizeth Rodríguez González y Marcos Manuel Ibarra Núñez y el trabajo de análisis e intervención de Luis Pérez Álvarez, Lorena Porcayo

Taboada, Deni Stincer Gómez, Eva María Esparza Meza, María Elena Treviño Camacho y Erandi Beatriz Álvarez Patiño.

El primer capítulo: "Significados de la escuela en narrativas de adolescentes durante la pandemia: emociones, afectos y expectativas", de Ana Cecilia Valencia Aguirre, establece un análisis acucioso, sensible y riguroso de carácter cualitativo sobre las narrativas de adolescentes durante la pandemia. Valencia, con la sagacidad de una narradora basada en la investigación, nos hace partícipes de las voces de jóvenes a través de tres aspectos: 1) la forma en que la escuela es un espacio para hacer amigos; 2) La escuela como un escenario lúdico y de libertad; y 3) la manera en que la escuela se reconoce como un espacio de aprendizaje escolar. Este texto combina la descripción del relato con la exégesis rigurosa a fin de invitar a un diálogo activo con el lector, desde el cual se reconoce el potencial de la institución escolar en la vida de los adolescentes y los modos en que se apropian de este espacio en su socialización.

El segundo capítulo: "Escuela, cuerpo y enseñanza tras la Pantalla: la cartografía escolar de la pandemia del COVID-19", de Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez, realiza una interpretación sobre los relatos de docentes del nivel preescolar y estudiantes de licenciatura a fin de establecer un mapeo narrativo sobre la pandemia en educación a través de tres ejes: la institución, el cuerpo y la enseñanza. La institución educativa, en Enríquez, se enfrenta a una nueva realidad social que le exige un papel más activo. El cuerpo es la expresión viva de la percepción del mundo y con la pandemia se activó como un detonador de extrañeza y un modo de reconocimiento de la relación entre docentes y estudiantes. El tacto y el contacto humano fueron elementos que dejaron ver la necesidad de una docencia más cálida. El material de Enríquez promueve considerar la expresividad corporal de lo escolar como un texto que requiere ser leído cuidadosamente a fin de no perder el lado humano de las instituciones educativas.

El tercer capítulo: "Experiencias y narrativas en estudiantes de Posgrado en Educación durante la pandemia", de Carla Beatriz Capetillo Medrano, Lizeth Rodríguez González y Marcos Manuel Ibarra Núñez entreteje las dislocaciones vividas durante la pandemia, con las narrativas sobre las experiencias sentidas por un grupo de estudiantes del posgrado en educación. La finalidad de

Capetillo-Medrano, González e Ibarra fue comprender las formas en que se reconstruye la subjetividad de este grupo de estudiantes. El grupo de posgrado a través de representaciones gráficas establece un texto donde muestra sus vivencias y emociones. La finura y receptividad en el examen de Capetillo-Medrano, González e Ibarra permite comprender la gestión de una gramática emocional y los trastabilles surgidos en la pandemia. Los relatos de los estudiantes seguidos por los autores remarcan el miedo, la ansiedad y el estrés junto con las sensaciones de encierro, soledad, desesperación a fin de recrear un espacio para la esperanza, la salud y el optimismo. Las representaciones de este grupo recogidas por los autores dan cuenta de lo complejo de las emociones surgidas y la necesidad de trabajarlas en las instituciones educativas.

En el cuarto capítulo: "Grupo de reflexión: experiencias escolares on-line de estudiantes del CCH Sur UNAM en tiempos de pandemia", de Luis Pérez Álvarez, Lorena Porcayo Taboada, Deni Stincer Gómez, Eva María Esparza Meza, María Elena Treviño Camacho y Erandi Beatriz Álvarez Patiño, este grupo de psicólogos desarrolla un trabajo diligente de investigación e intervención donde combinan el profesionalismo con su sensibilidad a fin de apoyar las labores escolares de estos jóvenes durante la pandemia. La investigación e intervención los llevó a una tarea hermenéutica de comprensión de la situación vivida por estos jóvenes; además de darles la palabra y ayudarles a identificar las problemáticas percibidas desde su lugar. El grupo de reflexión, siguiendo a estos especialistas en psicología, permite identificar las dificultades en la virtualidad, la añoranza por la presencialidad, el aumento de las tareas en casa, los problemas percibidos en la transición hacia la universidad, además de la enfermedad, la muerte y la poca empatía de los docentes. Las dificultades señaladas por estos jóvenes, en el grupo de reflexión, ayudan a palpar el desarrollo institucional y las posibles vías de trabajo futuro con el fin de apoyar a una tarea escolar más democrática.

El segundo apartado: *Entornos educativos y de gestión*, comienza con el capítulo: "Brechas digitales al inicio de la pandemia: el caso de docentes universitarios", de Martín Gabriel De Los Heros Rondenil, Nélyda Solana Villanueva y Sandra Carmen Murillo López, realizan un análisis cuantitativo pormenorizado sobre el uso de las tecnologías durante la pandemia en docentes universitarios

de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. La pandemia, de acuerdo con la información obtenida por estos investigadores, hizo notar en los docentes universitarios el poco dominio de las tecnologías, la utilización del *WhatsApp* y correo electrónico como medios de comunicación. La virtualidad descrita por estos investigadores mostró lo tirante del acceso tecnológico y los dominios básicos en las competencias digitales de los docentes. Los hallazgos muestran la necesidad de un cambio en el uso de las tecnologías en la virtualidad, una reflexión clara sobre sus ventajas y la discusión sobre sus posibilidades en diferentes contextos educativos.

El segundo capítulo: "Experiencia y aprendizaje de estudiantes de una Licenciatura durante la pandemia del COVID-19", le corresponde a Ofmara Yadira Zúñiga Hernández; María Alejandra Terrazas Meraz y José Antonio Jerónimo Montes. Esta investigación, de corte cuantitativo y descriptivo, parte de un grupo de estudiantes de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos del octavo semestre de la carrera de Educación Física. La investigación deja correr la percepción de este grupo de estudiantes sobre la depresión y el estrés en la familia; la pérdida de trabajo y el aumento de gastos; y de manera personal el concepto de enfermedad privó a este grupo y la idea generalizada de que aprender en pandemia fue difícil e insuficiente. De manera muy suscita estos investigadores señalan el modo en que el aprendizaje virtual y su domiciliación requieren, por parte de las instituciones educativas de educación superior, el diseño de materiales didácticos de trabajo independiente, donde los estudiantes puedan aprender, conocer y comprender las diferentes disciplinas de estudio.

El tercer capítulo: "Comparando la gestión de crisis durante la COVID-19 en Universidades de Brasil y México (2020-2021)", de José Carlos Aguirre Salgado, muestra que la tarea de indagación coloca el modelo educativo de emergencia surgido durante la pandemia en las universidades como su centro de estudio; en este sentido, argumenta sobre el modo en que las herramientas digitales y el teletrabajo fueron usados en dos instituciones de educación superior: la Universidad Federal de Minas Gerais (Brasil) y la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México). El estudio de Aguirre ejemplifica la forma en que los datos aportados por expertos, los diagnósticos institucionales y las infor-

maciones recabadas llevaron a estas universidades a la creación de políticas institucionales al momento de la pandemia. El esfuerzo institucional desde el tratamiento comparativo de Aguirre le lleva afirmar la urgencia de pensar sobre temas pendientes como la inclusión, la mejora y la equidad educativa. La crisis de la pandemia dejó entrever las dificultades de la inclusión, la mejora y la equidad a fin de volcar el esfuerzo institucional en su posible solución.

El tercer apartado: *Migración y marcos indígenas* se ordena por dos capítulos. En primer término, se encuentra el capítulo de Ma. de Lourdes Salas Luévano, Beatriz Herrera Guzmán y Marco Antonio Salas Quezada; en segundo término, la investigación de Carlos Peláez Hernández.

El primer capítulo: "Educación de Niños y Niñas Migrantes de Retorno en el Contexto del COVID-19", de Ma. de Lourdes Salas Luévano y Beatriz Herrera Guzmán, hace una discusión que permite asomarse a la problemática de la migración, de manera concreta, a la repatriación de niñas y niños que vivían en los Estados Unidos de Norteamérica e ingresan al país. El esfuerzo reflexivo de esta investigación les permite colocar la problemática desde una política lingüística más clara, el diseño de una propuesta curricular adaptada para niñas y niños repatriados y la formación bicultural, bilingüe, de los docentes que trabajan con esta población. Los investigadores hacen notar la importancia del contacto cara a cara, por parte de los docentes, con las niñas y niños, compañeras y compañeros; de igual manera exhortan a los educadores a buscar estrategias de integración social, y educativa que hagan posible el aprendizaje de contenidos curriculares adaptados a este sector de la infancia.

El último capítulo: "Educación indígena, identidad y pandemia un estudio hermenéutico" corresponde a Carlos Peláez Hernández, donde hace un esfuerzo político e ideológico por dialogar con sus estudiantes en formación de educación indígena de la Universidad Pedagógica Nacional, Morelos. La conversación del grupo de estudiantes conduce a disentir sobre la identidad indígena impuesta y la marginación histórica, cultural y política de este grupo de mexicanos. Las tecnologías de la información y la comunicación impuestas tras la pandemia expresan estas herramientas como necesarias e indispensables en el trabajo escolar. Peláez nos convoca a pensar que la paradoja de estas tecnologías recae

sobre el desconocimiento de la complejidad del quehacer escolar indígena, el estrecho vínculo entre personas, la limitada conectividad y la falta de equipo en las comunidades. Cierra el capítulo proponiendo un trabajo de interpretación de los relatos de su grupo a fin de insistir en la necesidad de aprender a trabajar en conjunto y, solidariamente, respetando los recursos naturales como la casa en donde vivimos.

El libro es un intento por imaginar, con Arendt (2016), la condición humana como una *vita activa* que la pandemia volvió a colocar en el centro de la reflexión social y educativa. La condición humana es una *vita activa* que requiere ser puesta en discusión como portadora de la vida en la tierra tomando en cuenta la labor, el trabajo y la acción de los seres humanos. La labor del ser humano en su reproducción como especie biológica y el reconocimiento de sus necesidades y, sin menos cabo, de su relación con los otros seres vivos. El trabajo de creación de nuestras características propiamente humanas, la vida individual y la construcción de la mundanidad que se mantiene a través del empleo sensato de la naturaleza: animales, plantas y fuentes de energía.

La acción es la capacidad de los seres humanos para actuar y ser libres en pluralidad. La condición humana parte de nuestra capacidad para pensar sobre lo que hacemos al satisfacer nuestras necesidades, transformar el mundo y realizar acciones que permitan actuar con libertad en una diversidad de circunstancias. En este sentido, la obra empuja a la reflexión sobre la vida y condición humana: "pensar en lo que hacemos", los actores educativos. El generar un proyecto educativo común en las diferentes instituciones educativas capaz de llamar al trabajo democrático. La coordinación del libro, las autoras y los autores ponen a la consideración de las y los lectores la obra las ideas, las reflexiones, las propuestas y los análisis a fin de abrir la conversación sobre: "La Educación por la Mirada tras la pandemia"; desde sus *Actores e instituciones educativas*; los *Entornos educativos y de gestión* y la *Migración y marcos indígenas*.

Finalmente, queremos agradecer a la Universidad Autónoma de Zacatecas, de igual manera a su rector, al Dr. Rubén de Jesús Ibarra Reyes, y a la responsable de la *Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas* de esta universidad, la Dra. Ma. de Lourdes Salas Luévano, por su apoyo incondicional; en

este mismo sentido, a la Directora del *Instituto de Ciencias de la Educación* de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, la Lic. Gigliola Pérez Jiménez, por la confianza en este proyecto. Al Dr. Ambrosio Velasco Gómez por su innegable aporte y a todas las autoras y autores del libro por su esfuerzo para convidar a la inteligibilidad de la educación en tiempos de pandemia; mil gracias, amigas, amigos, compañeras, y compañeros académicos por su apoyo y colaboración.

**Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez**
**José Carlos Aguirre Salgado**
**Carla Beatriz Capetillo Medrano**

## Referencias

Arendt, H. (2016). *La condición humana*. Paidós.

Dussel, E. (4 de abril del 2020). Cuando la naturaleza jaquea la orgullosa modernidad. *La jornada*. https://www.jornada.com.mx/2020/04/04/opinion/008a1pol

De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Akal/Inter Pares.

# Actores e instituciones educativas

# Significados de la escuela en narrativas de adolescentes durante la pandemia: emociones, afectos y expectativas

Ana Cecilia Valencia Aguirre
Universidad de Guadalajara

## Introducción

El presente trabajo es un resultado de una investigación cualitativa que tiene como propósito analizar los significados y sentidos que los adolescentes atribuyen a la escuela en el contexto de la pandemia; particularmente se abordarán los afectos, emociones y expectativas que experimentaron a partir del confinamiento. Para ello se analizan e interpretan las narrativas donde las adolescencias expresan los sentimientos y las expectativas que construyeron a partir de esa situación. Se parte del supuesto de que los adolescentes reconstruyeron y resignificaron los sentidos de la escuela desde las vivencias que, como sujetos particulares, vivieron durante el encierro por la pandemia.

En un primer momento se realiza una contextualización a partir de los efectos que dejó tras de sí la pandemia por COVID 19, enfatizando la consecuencias e implicaciones que ésta tuvo en la subjetividad de los adolescentes ante la pérdida de empleo de sus progenitores, los efectos en la salud física y mental del encierro y el incremento de la violencia tanto familiar como social. Para este abordaje se recurrió a datos tomados de instancias estatales, nacionales e internacionales, ya que no se pueden dejar de lado estas variables en la comprensión del fenómeno.

La segunda parte se dedica al abordaje teórico centrado en las categorías: narrativas, sentidos, significados y adolescencias; abordadas desde las concepciones de subjetividad abierta que interpela y a la vez se resignifica a través de mediaciones y configuraciones; aquí destacan los aportes de Ricoeur (2000), Arendt (2000) Castoriadis (2005) y Giddens (1997). El tercer apartado es la tra-

vesía metodológica que define su paradigma desde un enfoque cualitativo que justifica las decisiones en el camino recorrido y describe la confección del entramado a seguir. El cuarto apartado es el análisis e interpretación de fragmentos tomados de las narrativas desde dos momentos: los sentimientos, en una primera mostración, y lo que más extrañaron de su escuela en el escenario del encierro por COVID-19. De ahí se infieren expectativas, lo que esperan del encuentro presencial. Finalmente, en las conclusiones se muestra lo que estas narrativas nos enseñan y nos develan, las significaciones que son posible inferir y lo que queda abierto para la reflexión.

## El contexto de la pandemia y sus efectos en las adolescencias

La pandemia por COVID-19 afectó a la población en general y sus efectos en las infancias, juventudes y adolescencias no se hizo esperar. Pese a las medidas estratégicas que el Comité de Emergencias de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) decretó para evitar la propagación del coronavirus, en la reunión llevada a cabo el 30 de enero del 2020, las propuestas y esfuerzos se vieron rebasados por una serie de brotes emergentes que prolongaron la fase del confinamiento. Los informes obtenidos durante esa reunión dejaban interrogantes abiertas; sin embargo, algo era claro: se estaba ante una emergencia de salud pública con un alto nivel de incertidumbre global sobre las consecuencias y sus efectos.

El 16 de marzo del 2020, la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de acuerdos con instancias de salud tomó como medida precautoria la suspensión de las clases en las escuelas de educación en todos los niveles educativos del sistema nacional. A efecto de estas medidas, se diseñó la estrategia Aprende en Casa que comenzó a transmitir las clases por televisión y radio a partir del 23 de marzo de ese mismo año. El aprendizaje a distancia fue una alternativa que tuvo como propósito seguir brindando, a través de los medios disponibles como televisión, internet, radio y libros de texto gratuitos, el servicio educativo en el contexto de emergencia por el COVID-19 (SEP, 2021).

Al paso de los meses los efectos del aislamiento de los adolescentes se reflejaron en otros ámbitos de vulnerabilidad en sus vidas, la depresión y las crisis nerviosas, de acuerdo con datos de la Secretaría de Salud (2020), y afectaron a una parte significativa de la población. Por otra parte, también hubo violencia social expresada en el vandalismo hacia los edificios escolares, ya que, según datos del Gobierno del Estado de Jalisco, 425 planteles fueron registrados con afectaciones al ser reportados con algún daño o desperfecto en su estructura, mientras que, en el primer año de la pandemia, 200 planteles escolares sufrieron algún tipo de robo y daño a su infraestructura. (Gobierno del Estado de Jalisco, 2021, p. 1).

Con los efectos de la pandemia también se afectaron las dinámicas familiares, ya que, de acuerdo con una encuesta aplicada a mil doscientas familias realizada por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO, 2021), se reveló que el 8.6% de los participantes señalaban haber perdido el empleo a causa del impacto económico por el confinamiento, mientras que el 27.7% permanecía desempleado, el 51.1% registraba una disminución en el ingreso familiar.

Por su parte, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2020), entre los meses de mayo a julio del 2020, presentó una encuesta sobre los efectos de la pandemia en algunos de los hogares con niños, niñas y adolescentes a partir del confinamiento y el contexto que estaban viviendo a causa del COVID-19. Entre sus principales hallazgos destacan que en México el 71% de los hogares encuestados registró menores ingresos a los que tenía antes de la cuarentena, el 41% reportaba una caída de hasta el 30% en su ingreso económico familiar, el 35.2% de los hogares señaló que al menos uno o más de sus integrantes habían perdido su empleo entre febrero y junio del 2020; estas pérdidas económicas se vieron reflejadas en una disminución de la seguridad alimentaria.

Se registró, además, que 1 de cada 3 de estos hogares vivió inseguridad alimentaria moderada o severa al presentarse dificultades para obtener alimento en razón de la falta de dinero o recursos económicos. Un 33.8% de los hogares encuestados señalaron que entre uno o más de sus miembros presentaron síntomas severos de ansiedad y que un 24.6% de las personas mayores a 18 años

presentaban síntomas de depresión; un 34.2% de los hogares encuestados informaban que las discusiones y las tensiones en el entorno familiar se habían agudizado. Las juventudes e infancias sufrieron los efectos de estas crisis, reflejada en desórdenes alimenticios, falta de sueño, desestabilidad mental y emocional ante la privación de sus espacios recreativos y formas de socialización. Los malestares derivados de la pandemia alcanzaron efectos nocivos, evidenciándose así una cadena de trastornos sintomáticos: mentales, afectivos y somáticos, como pensamientos, emociones y sensaciones que se traducen en una serie de comportamientos, de tensiones y conflictos psico-afectivos, así como dificultades en las relaciones intrafamiliares y sociales.

La Secretaría de Salud (2020), al evaluar el impacto de la pandemia en la población a fin de comprender la situación en sus hogares respecto a educación, empleo, salud, violencia y resiliencia, destaca el incremento de la violencia y la imposibilidad de algunos sectores sociales de acceso a servicios de salud y educación. En la encuesta participaron virtualmente 55 mil 692 personas de 15 a 24 años, los datos arrojaron que el Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE), entre los meses de julio a septiembre del 2020, atendió 39 mil 531 jóvenes que mostraron cuadros de ansiedad y depresión por la pandemia.

A partir de las desigualdades estructurales, previas a la pandemia, que ya existían socialmente se abrieron y profundizaron aún más esas brechas de inequidad, y también se visibilizó la heterogeneidad en las formas de atender los problemas y generar estrategias para ofrecer educación en contextos diferenciados, investigaciones realizadas por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales señalan que las formas de llevar la educación se dieron de forma diversificada ante los contextos de desigualdad. Al respecto Ayala, Briseño, Rebolledo y Rockwell (2020) señalan que:

> Frente al desigual acceso a la conectividad y a la tecnología maestras/os buscaron formas diferentes para mantener el contacto y la comunicación con sus estudiantes. Por ejemplo, en una comunidad rural de Hidalgo, una maestra diseñó cuadernillos de trabajo y fichas de actividades que imprimió y repartió en carpetas colocando algunos materiales como

> colores, tijeras, lápices, todo pagado con su propio dinero. Estas carpetas las entregó casa por casa; cada cierto tiempo avisaba a alguna familia que tuviera celular que pasarían a dejar el material y a recoger la tarea que había dejado antes. Los niños colgaban su tarea de la rama de un árbol o la dejaban sobre las bardas de su casa, la maestra dejaba ahí las nuevas actividades que tenían que realizar los siguientes días (p. 29)

Con la cita anterior se confirma que el contexto de la pandemia fue desigual, ya que no todos los sectores sociales contaron con las mismas condiciones para afrontarla. En estos escenarios la escuela fue una institución que entró a los hogares de formas diversificadas, pero también la que, en muchos contextos, se quedó fuera ante la desventaja de comunidades y familias que carecieron de lo más básico, no sólo de tecnologías, conectividad o energía eléctrica, sino de empleo, de falta de recursos para la atención de necesidades básicas y de apoyos elementales para el trabajo de aprender en casa.

Ante estos escenarios desoladores ¿cuáles fueron las emociones y sentimientos que experimentaron los adolescentes durante el confinamiento por COVID-19? ¿Qué fue lo que más extrañaron de la escuela durante el gran encierro? En las siguientes líneas se analizarán las narrativas en torno a estas experiencias, no sin antes presentar un abordaje teórico y metodológico que permita fundamentar los supuestos de este trabajo.

## Las adolescencias

Las adolescencias configuran su mundo y su subjetividad desde entramados discursivos e imaginarios que se entretejen de acuerdo con la expectativa, los encargos y las convocatorias situadas en un contexto en interacción, éstas conllevan rupturas, resignificaciones y nuevas asimilaciones del espacio social. Desde tal mirada, comprender cómo las adolescencias configuraron su perspectiva de la escuela durante la pandemia se convierte en un referente importante, porque se parte del supuesto de que los sujetos resignificaron la escuela a partir de una vivencia particular como lo fue el confinamiento ante una pandemia glo-

bal. En este contexto, es importante señalar la importancia de recuperar el sentir de las adolescencias desde sus voces, que narren la experiencia vivida y lo que significó la escuela durante el encierro. ¿Qué fue lo que más extrañaron de su espacio? ¿Cuáles fueron las emociones que experimentaron durante el llamado "gran encierro"? Algunas investigaciones sobre jóvenes enfatizan la importancia de valorar a este sector desde sus experiencias particulares al considerarlos sujetos particulares, al respecto Pereira (2012) señala:

> Considero importante intentar comprender esta relación entre los jóvenes y los procesos educativos a partir de una perspectiva que rompa con visiones preconcebidas sobre la juventud. Se necesita hacer un esfuerzo para escuchar más a los jóvenes a partir de su condición social: ¿qué tienen que decir sobre la escuela? ¿Cuál es el lugar que la educación ocupa en sus vidas? ¿Qué explica el modo en cómo se comportan en las escuelas hoy? Para ellos, ¿cuál es el sentido de la escuela y del conocimiento escolar? (p. 116).

Abrir la posibilidad del diálogo para indagar los sentidos que posee la escuela, a partir de la vivencia de la pandemia, permitirá reflexiones situadas desde los sujetos para comprender qué tanto la experiencia de los adolescentes resignificó el sentido que tradicionalmente se tiene de lo escolar como espacio para aprender y para conocer, si aún se conservan elementos de este discurso instituido en las narrativas de postpandemia. Desde esta mirada, los adolescentes son agentes que pueden dar cuenta de su condición cotidiana, porque siguiendo el argumento de Giddens (1997) poseen la capacidad de explicar desde su condición de sujetos que se narran con respecto a lo que hacen, piensan y sienten y por tanto pueden inferir razones de ese hacer, pensar y sentir (Giddens, 1997).

En este trabajo se hablará de las adolescencias en plural; como una entidad situada desde dimensiones culturales, históricas y sociales. Por ello, no es posible abordarlos como un sector homogéneo sino desde una condición relacional, donde están implicadas situaciones contextualizadas, ya que los sujetos se hacen y se construyen permanentemente, no poseen esencias estáticas ni natura-

lezas determinadas; son sujetos abiertos, en permanente expectativa y devenir, pero también en ese devenir conservan algo de su historia y del mundo instituido y social, como lo ha sostenido y en consonancia con Castoriadis (2005).

## Las narrativas y sus sentidos

A lo largo de este trabajo se recuperan fragmentos significativos de las narrativas de adolescencias, la narración es un relato que configura al sujeto, en este sentido, la narrativa conforma una subjetividad, es vista como invención y autoconstrucción del self; el sujeto posee, por tanto, una identidad narrativa dado que define su subjetividad desde una historia rescatada y una memoria expresada en el relato de dicha historia. En este sentido, no se trata de reducir lo humano a un relato sino de comprender la subjetividad desde la complejidad de una *inventio* y una *poiesis*[1]

Narrar es mostrar un suceso recreado desde una memoria que reconstruye una vivencia, es referir una sucesión, un acontecimiento significativo que se elige, se recorta y confecciona para un otro; por ende, cuando las adolescencias narran sus experiencias vividas a manera de relatos están mostrando su vivencia y la manera como la han subjetivado; no son simples textualidades sino construcciones con sentido. Ricoeur (2009) considera que "contamos historias porque finalmente nuestras vidas humanas precisan y merecen ser contadas" (p. 5). En tal sentido, somos narrativa en cuanto nos entendemos a partir de relatos pasados y presentes, nos recreamos desde relatos históricos y/o ficticios que en su concreción constituyen la historia de vida o lo que el propio Ricoeur acuñó como identidad narrativa.

[1] En un trabajo publicado en el año 2011, señalé lo siguiente: "El sujeto de la narración es un constructo desde el lenguaje y la *poiesis*, lo que significa que su sentido es una inventio y una *poiesis*, invención y creación desde un mundo producido e intersubjetivo. Narrarse no es confesarse sino inventarse, en un escenario polifónico en tanto concierto con lo diverso, que sólo adquiere su coherencia en el escenario hermenéutico de la comprensión con la otredad" (Valencia, 2011, p.2). El subrayado es mío. Ése es el sentido que intento atribuir a los sujetos a lo largo de este trabajo.

Esta perspectiva propone pensar a las subjetividades como elementos móviles y variables que se ven afectados por la presencia de un otro, de tal manera que la narrativa implica una relación dialógica y de intercambio con los demás. Por este motivo, la narrativa es acción, pues se presenta en el mundo de los otros, es una forma de mostrarnos y de reconocernos tanto en el plano privado como en el público, es un segundo nacimiento, ya que nos permite insertarnos en el mundo político (Arendt, 2005). En el mismo tenor que Ricoeur, Hannah Arendt (Lara, 2009) considera que el narrador siempre está en una constante construcción de juicios que permiten comprender la complejidad de una acción. Es la narrativa, para Arendt, una forma de puente entre la imaginación y la comprensión, así como una forma de reconciliación, pues aún en los tiempos más oscuros tenemos el derecho a esperar cierta iluminación (Arendt, 1990, p. 11). Por ende, la narrativa es un acto de construcción desde el lenguaje, esto quiere decir que ésta permite inventarse en un contexto intersubjetivo donde conviven realidades diversas, es un diálogo y un encuentro con el otro, una forma de darle sentido intersubjetivo a lo que acontece.

Otro elemento presente en la narrativa es la imaginación. La narrativa no es una expresión identitaria entre la realidad y el lenguaje, visto como exposición de una realidad, por el contrario siguiendo las huellas de Ricoeur (2000), la narrativa muestra la capacidad imaginativa de los sujetos al permitir una *poiesis* en torno a la capacidad que éstos poseen de resignificar la realidad vivida desde una experiencia particular, propia e intransferible, aun en los elementos de mayor pesadumbre humana, se muestra la capacidad de resignificación de lo vivido y en tal sentido se muestra la posibilidad de mostrar el hecho y comprenderlo en el contexto de la experiencia que permite la comprensión. Es importante distinguir entre vivencia y experiencia, ya que, si bien la vivencia depende del sujeto y su capacidad subjetiva de resignificación, la experiencia es la posibilidad de extraer dicha vivencia y expresarla a través de un lenguaje mediado por la narrativa que permite externar y comprenderla. De esta forma, la vía de la comprensión es la vivencia mediada por una narrativa que expresa la experiencia particular de las adolescencias.

Dados los argumentos anteriores podemos sostener que las narrativas encierran deseos, expectativas, proyectos y devenires que involucran el mundo y las otredades. En ellas están implícitas las significaciones y los sentidos, que son considerados como "las motivaciones, significados e intenciones que orientan la acción humana" (Pereira, p. 113). Lo que implica la conformación de un mundo definido por intenciones de parte un agente activo, de ahí que "comprender los sentidos elaborados por los sujetos exige hacer referencia a un determinado contexto, sus condiciones de producción y las relaciones sociales que participan en su construcción" (Pereira, p. 113), estos elementos transversalizan la narrativa de forma implícita y es importante develar esos hilos que entretejen el relato y que se condensan en imaginarios sociales.

## La travesía metodológica

Es importante dar cuenta del marco epistémico (García, 1997) del presente estudio, el cual se ubica en un paradigma interpretativo aclarando que no es posible abordar un objeto de estudio como el presente desde un monismo epistemológico (Páramo, 2016), ya que el fenómeno de los significados y sentidos atribuidos por los sujetos a una determinada realidad es complejo, por esto mismo en su análisis convergen miradas distintas tanto en el plano teórico como metodológico para lograr su comprensión.

Sin embargo, este trabajo tiene un acento interpretativo, porque predomina el interés por mostrar los sentidos (McMillan y Schumacher, 2005) y significados que los adolescentes construyen respecto a un tópico. De este interés no se sigue que vayamos a prescindir de los marcos analíticos, por el contrario, la pesquisa consiste en ir de la mano de los datos a la interpretación y de ésta a los datos como se infiere de las recomendaciones de Hernández, Fernández y Baptista (2014) y de Strauss y Corbin (2016).

De acuerdo con Yuni y Urbano (2014), este estudio tiene un alcance exploratorio puesto que el propósito es tener un acercamiento comprensivo con el tema bajo una perspectiva de análisis que contempla las voces de un grupo de adolescentes.

Para comprender los sentidos y significados de la escuela desde las narrativas de los adolescentes se trabajó a través de entrevistas focalizadas, con formato semiestructurado centrado en las vivencias en el contexto de la pandemia aplicado a alumnos de escuelas secundarias de contextos urbanos. Se entrevistó a una cohorte de veinte estudiantes. La entrevista centró su foco en las vivencias que experimentaron los alumnos durante la pandemia por COVID-19 en la condición del encierro y de las clases en línea.

Para el análisis de la información se utilizaron procedimientos de tipo cualitativo, con base en una metodología comprensiva para poder construir categorías abiertas o in vivo, siguiendo la propuesta de Strauss y Corbin, a través de un "proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones" (2016, p. 110), para luego, dar cuenta sobre cómo los alumnos han vivido el proceso de la pandemia, las situaciones y emociones que se han dado durante el encierro. Posteriormente, se llevaron a cabo tareas de grabación, transcripción y análisis. Es importante aclarar que desde un inicio se acordó con los participantes guardar confidencialmente su identidad. Ello permitió mayor libertad, confianza y apertura, sobre todo porque anticipamos narrativas que podrían implicar afectivamente a los propios entrevistados.

Cabe mencionar que en cada una de las etapas del desarrollo de la investigación se contó con el apoyo dialógico del cuerpo académico "Adolescentes, Mundo y Vida" (UDG-CA-967), quienes analizaron los hallazgos de la investigación, esto favoreció el intercambio de ideas y la discusión sobre la interpretación.

El protocolo llevado a cabo fue el siguiente:

a) Reunión en videollamada con directivos y docentes para solicitar acceso a las escuelas y aulas de secundarias.
b) Presentación y explicación del proyecto de investigación a los profesores y directivos de escuelas secundarias.
c) Explicación a los alumnos y colaboradores en el estudio sobre las metas a lograr con su participación y los propósitos a conseguir en el presente estudio.

d) Trabajo de campo, transcripción y análisis
e) Discusión de resultados y hallazgos

## El análisis de las narrativas. Los sentimientos

Las narraciones muestran que las emociones vividas durante el encierro fueron diversas, y que fluctúan entre el malestar, la tristeza y la incertidumbre. A continuación, se muestran dichas narrativas y están subrayadas las frases que describen o denotan emociones implicadas en la vivencia de los adolescentes. En una columna se transcribe textualmente la expresión tomada de la narración, seguida de otra columna con el código abierto o in vivo. Se aclara que no se revelaron ni los nombres de los entrevistados, ni sus escuelas o contextos de procedencia, pues la intención del estudio es interpretar y comprender los sentidos, y, como señalamos en la parte metodológica, ése fue un acuerdo de confidencialidad con los informantes; asimismo, dado que muchas de éstas se reiteran, sólo se consideró mostrar algunas de las emociones más significativas.

La pregunta que permitió abrir este fragmento narrativo fue *¿qué sentiste o pensaste cuando te dijeron que por la pandemia ya no ibas a ir a la escuela?* Las narrativas se muestran a continuación.

**Cuadro 1. Emociones vividas en la pandemia**

| Narrativas | Categorías construidas de código *in vivo* |
|---|---|
| Al principio me sentí feliz…pero luego me angustié mucho cuando el tiempo pasaba y pasaba y yo en el encierro. | Tránsito de la felicidad a la angustia. |
| Pues al principio pensé que sería mejor porque no iba a haber el estrés de venir a la escuela todos los días, pero después de que ya no fueron quince días fue más estresante estar en mi casa. | Tránsito de lo que sería mejor a lo estresante de estar en casa. |
| Pues yo sentí felicidad y tristeza, porque ya no iba poder ver a mis amigos ni pasar el tiempo con ellos e iba estar más tiempo con mi familia y así. Ya que pasaron los quince días pues ya fue preocupante la situación en la que estábamos viviendo. | Fluctuación entre tristeza y preocupación. |

| | |
|---|---|
| Pues feliz y tristeza porque primero pues dijeron que iban a ser, un pues de quince días y ya no regresamos hasta en segundo, pero venimos a entregar trabajos. | Fluctuación entre felicidad y tristeza. |
| Pues me sentí feliz al principio, porque no íbamos a venir quince días a la escuela. Después nos avisaron que no íbamos a volver por un tiempo y me puse triste porque ya no iba a venir. | Tránsito de la felicidad a la tristeza. |
| Pues yo sentí que feliz porque estábamos con mis primos ahí y dijeron que ya no íbamos a entrar en quince días y pues bien porque íbamos a jugar todos, pero luego dijeron que se suspendían por las causas del COVID-19 y se sintió más estresante ver las clases cada vez cada día así (en línea) | Tránsito de la felicidad a lo estresante. |
| Pues a la vez se sentía bien, pero después pasaron los quince días y no me sentía cómoda porque no podía ver a mis amigos y no era lo mismo. | Tránsito de un estado de tranquilidad a incomodidad o malestar. |
| ¿Yo? Bueno al principio sentí felicidad porque ya no iba venir a la escuela y después pasaron los quince días y frustrando, frustrando, frustrando, frustrando, porque estar en la computadora varias horas no era algo agradable para mí, estar ahí todo el día. | Tránsito de la felicidad a la frustración. |
| Sentí mucho estrés, mucho estrés, porque, o sea, a veces se me olvidaba como que "ay tengo que entregar esto" y se me olvidaba o a veces eran muchas cosas al mismo tiempo y pues literal es estar sentada frente a una computadora todo el día y es muy difícil, o sea también te cansas de estar así y en la escuela al menos puedes estar con todos y así. Siento que puedes expresarte más en la escuela, o sea son muchas cosas. | Estrés y dificultad para atender las tareas en línea. |
| La primera vez que me dijeron que ya no íbamos a ir, pues estábamos bien felices todos, porque ya no íbamos a ir a la escuela. Nos habían dicho que era por una semana, pero ya después que supimos que no íbamos a regresar pues nos asustamos, porque ¿qué íbamos a hacer sin ir a la escuela? | Tránsito de la felicidad a la incertidumbre. |
| Yo me sentí muy triste porque estaba en primaria y pues ya iba llegar pues aquí a la secundaria y como a la semana nos dijeron que no íbamos a poder tener clases presenciales ya por la pandemia y pues nos sentimos muy tristes, porque no sabíamos la nueva forma de trabajo. | Tristeza |

Fuente: elaboración propia.

Como podemos apreciar las emociones no fueron estáticas en la mayoría de los entrevistados, ya que, en algunas de las narrativas se aprecia un fluir que va de la felicidad, bienestar o estado de comodidad a la tristeza, la desesperación, la angustia, el enojo o el malestar. Ante el "no voy a ir a la escuela" "me quedaré tranquila/o en casa sin el estrés de levantarme o la obligación de ir todos los días a escuela" a una posterior angustia y tristeza ante "no volveré a ver a mis amigos"

Esta tristeza de no poder estar en la escuela revela, de acuerdo con las narrativas, que lo que más extrañaron de su escuela durante el confinamiento fue el no poder ver a sus amigos e interactuar con ellos; seguido del enojo de "quedarme siempre en casa encerrado" y luego, en otras experiencias, de la incertidumbre ante la permanente interrogante de "¿hasta cuándo se acabará esto?".

Otras emociones importantes fueron la incredulidad ante el nuevo escenario nunca antes imaginado o vivido; la incertidumbre ante la interrogante de ¿hasta cuándo vamos a seguir encerrados y sin poder ir a la escuela?, el enojo por no ver a los amigos; la tristeza por el sentimiento quizás de soledad y encierro; el aburrimiento ante la pérdida de interacciones y de socialización cara a cara; el estrés provocado por las tareas en línea y las clases saturadas de actividades; el cansancio por el tiempo de estar sentado frente a las pantallas; la extrañeza por los nuevos escenarios y las dificultades para aprender en las modalidades en línea. Como se puede apreciar, en esas breves narrativas se pueden inferir complejas emociones, fluidas y motivadas por escenarios inciertos.

### Lo que más extrañaron de la escuela durante el encierro

Ahora, se presentan las narrativas sobre aquello que las adolescencias echaron de menos o lo que más extrañaron de la escuela en el contexto del confinamiento, la pregunta para abrir el diálogo fue la siguiente: ¿qué fue lo que más extrañaste de tu escuela durante la pandemia? Las narrativas se muestran en el cuadro 2.

**Cuadro 2. Lo que más extrañé de mi escuela durante el confinamiento**

| Narrativas | Categorías construidas de código *in vivo* |
|---|---|
| ¿Yo?, a mis amigos, a Zaira, mis amigos no vamos a decir nombres. Sí a mis amigos. | Amigos. |
| A mis amigos | Amigos. |
| Pues realmente el hecho de salir y despejarte, no estar todo el día en la casa. | Salir del encierro. |
| Mis amigos. | Amigos. |
| Los regaños de la prefecta Eli. | Interacciones. |
| Mis amigos. | Amigos. |
| Pues yo, salir a jugar fútbol en la tarde, en el recreo con mis amigos. | Jugar e interactuar. |
| Mis amigos y las clases. | Amigos. |
| Pelear con los maestros (risas) y pelear con los maestros y pues despejarte de todo. | Interacciones. |
| Pues desde mis amigos hasta que no aprendía de la misma manera y pues se me hizo más pesado y eso lo extrañaba, entender las cosas mejor. | Amigos y aprendizaje. |
| Pues... jugar, estar ahí poniendo atención no en la computadora, sino ver a todos mis compañeros y a maestros, no por las pantallas. | Jugar, amigos y maestros. |
| A mis amigas. | Amigos. |
| Bueno pues, pues como nosotros estuvimos aquí en primero de secundaria ya nosotros nos habíamos acostumbrado, nos tocó segundo por Zoom, pero como que extrañé más que nos explicaran mejor las cosas y pues de mi parte entender mejor para poder subir mi calificación. | Interacciones. |
| Pues yo este, a mis compañeros y como hice nuevos amigos como entré en pleno segundo, extrañé pues a mis compañeros, mis maestros y como estamos ahorita se me hace muy difícil. | Amigos. |

| | |
|---|---|
| Pues yo lo que más extrañé fue la convivencia, entre la convivencia entre los compañeros. | Amigos y convivencia. |
| Yo pues extrañé a nuestros compañeros y maestros y aprender más. | Amigos, maestros e interacciones. |
| Pues yo extrañé también igual a los compañeros y a todos, y las actividades cotidianas que se llevan a cabo aquí en la escuela. | Amigos e interacciones. |

Fuente: elaboración propia.

En este análisis es posible destacar el papel importante que juega la escuela como espacio de socialización, de interacciones y de amistad, compañerismo y aprendizaje. Los adolescentes destacan a través de sus narrativas que lo que mayormente extrañaron o echaron de menos de sus escuelas fueron las interacciones de amistad, seguidas de las interacciones de aprendizaje con sus maestros. En las mismas voces está implícito el sentido de la escuela como lugar de encuentro presencial, cara a cara, que las pantallas virtuales no lograron desplazar y el lugar privilegiado que para ellos tienen los encuentros afectivos y lúdicos entre pares. En tal sentido, la escuela es vista como espacio para jugar, interactuar, también para interpelar (*pelearme* o debatir con los maestros y compañeros) y ser interpelado, (*extrañé los regaños de la prefecta Eli*). Podemos apreciar que las adolescencias privilegian sus aprendizajes en la escuela presencial, y que, al menos en el caso de los entrevistados, la virtualidad no les proporcionó los vínculos pedagógicos, ni los niveles de desarrollo esperados, ni la satisfacción por el logro meritocrático de las calificaciones; pero sobre todo no les proporcionó el vínculo afectivo de las interacciones sociales.

## Conclusiones y reflexiones finales

Del resultado de los análisis, triangulados con los supuestos del estudio en el sentido de que las adolescencias han reconfigurado el sentido de la escuela desde sus experiencias y vivencias durante la pandemia, se derivan algunas conclusiones que se podrían sintetizar en tres hallazgos que es necesario poner en

tensión y a la vez en diálogo con las teorías comprensivas que sustentaron el estudio. Las tensiones se dan cuando el dato interpela la teoría, pues ésta no es suficientemente explicativa frente al hallazgo. Por su parte, en lo dialógico se da una comprensión, no reduccionista, entre el hecho y la explicación.

Los supuestos son los siguientes: 1. La escuela es un espacio para tener amigos 2. La escuela es un escenario lúdico y de libertad, 3. La escuela es un lugar privilegiado de los aprendizajes escolares. A continuación, muestro el análisis.

## Primer hallazgo: la escuela es, sobre todo, un espacio para socializar y tener amigos.

Las narrativas de los adolescentes inciden en que una de las cosas que se perdió y que más echaron de menos durante la pandemia fue el vínculo afectivo con amigos y con interacciones sociales y lúdicas que implica esta relación entre pares. Y es que, desde tiempos antiguos, se planteó la tesis de que no se puede vivir sin relaciones de amistad, porque ese tipo de relación forma parte de la vida de toda persona, sin importar la condición social, el género y la edad. El asunto se ha reflexionado desde posiciones de viejo cuño.

En las narrativas, se infieren dos valores imprescindibles: la amistad y la escuela como espacio de encuentro e interacción; la amistad implica las otredades con quienes se comparten gustos, pensamientos, preferencias y algunas metas que profundizan los vínculos afectivos. Y tal como lo sostienen los clásicos como Aristóteles la mayoría de los seres humanos, vemos en la amistad (*philía*) un profundo significado, que se cultiva en los encuentros ordinarios y llanos, donde se presenta la oportunidad de platicar con los semejantes, donde los amigos improvisan los temas proporcionados por el diario vivir, enmarcados en la afinidad. En la amistad se construyen valores como la confianza, la libertad y la reciprocidad.

Podemos confirmar que, durante la pandemia, los adolescentes extrañaron el ir a la escuela porque ahí se da el vínculo más importante que son sus amigos; y al parecer, la imposibilidad de poder dialogar frente a frente provocó un revés emocional entre ellos, pues la pérdida del encuentro conllevó a no tener la

oportunidad de compartir sus emociones con los compañeros durante las clases virtuales, porque, como lo señalaron: "no es lo mismo en la virtualidad".

Sin embargo, no resienten con la misma fuerza la presencia del profesor o la profesora, en las narrativas las adolescencias extrañaron las experiencias afectivas que se construyen con sus pares dentro y fuera del salón. Esta situación basta para constatar que lo que se perdió y dañó las emociones durante la pandemia fue la ausencia del vínculo afectivo con las otredades, fundamentalmente con los amigos.

**Segundo hallazgo: la escuela es un espacio lúdico y de libertad.**

Aunado a lo anterior, es posible inferir que la escuela es un espacio donde las adolescencias pueden construir interacciones que no les ofrecen otros espacios, como el hogar, por ejemplo. La escuela es lugar también de recreo, de debate, de encuentro; un espacio donde pueden experimentar su libertad, entendida como el desarrollo de potencialidades ligadas a los afectos, a la estima, al reconocimiento desde el rostro y la ética de los cuidados.

En este sentido, la tesis de la escuela como espacio de libertad se pone en tensión, o en contradicción, frente a supuestos funcionalistas o de la reproducción, concebida como un lugar de reglas, donde el vigilar y castigar (Foucault, 2000) está implicado en las formas de regulación de los espacios como serían las aulas, los lugares de recreo, laboratorios, salas, corredores, patios, etcétera; pero también el control de los sujetos, las rutinas, los uniformes, las interacciones y los lenguajes.

Sin embargo, es aquí donde se destaca la importancia que juega la tesis de los imaginarios de Castoriadis (2005) la cual sustenta la autonomía de los sujetos, ya que éstos no están determinados por un espacio o un contexto regulado. Los sujetos poseen la capacidad de resignificación desde los sentidos que le otorgan al mundo social; ellos se han configurado a través de la capacidad de inventarse y reinventarse con nuevas posibilidades para hacer y rehacer el mundo instituido desde sus acciones, sus lenguajes y sus interacciones.

**Tercer hallazgo: la escuela, nuevamente, como lugar privilegiado de los aprendizajes escolares.**

La escuela es históricamente un espacio instituido cuya función es proporcionar los aprendizajes válidos de acuerdo con una cultura legitimada por el *statu quo*. Esto ha conformado un mito preexistente en el imaginario social, ya que prevalece la mirada de la escuela como institución para adquirir los aprendizajes válidos y como una instancia que certifica y a la vez otorga el conocimiento instituido y legitimado por una cultura.

Resulta, por ende, muy significativo que algunas de las narrativas juveniles consideren que durante la virtualidad no aprendieron, cuando seguramente hubo otro tipo de experiencias y aprendizajes distintos a los escolares. Preexiste, por tanto, el mito implícito de que el espacio idóneo para desarrollarse es la escuela vista como espacio instituido, por ello, el retorno a la presencialidad está cargado de connotaciones sobre estar en un lugar sin distractores, exclusivo, construido para lograr los *buenos y verdaderos* aprendizajes, tener un certificado y lograr buenas calificaciones, esto es, el lugar de la institución como espacio que certifica los aprendizajes no se desplazó en los significantes de algunos de los adolescentes entrevistados.

De acuerdo con estas narrativas, el imaginario de los aprendizajes se mantiene ligado a lo escolarizado-presencial. De ahí que lo que se extraña de la escuela es su lugar privilegiado e idóneo para adquirir aprendizajes y, luego, buenas calificaciones, las narrativas que reiteran esta posición son pocas, pero merecen una consideración, ya que, como se ha mostrado en algunas de las narrativas, el significante de *La escuela, lugar para aprender* sigue vivo.

Este imaginario que pervive en las voces adolescentes no resta la capacidad de resignificación de los sujetos, quizá una de las lecciones que nos dan los adolescentes de este estudio es la capacidad de imaginar, reconstruir y reconfigurar y que en medio de un acontecimiento drástico pudieron darle un sentido a la crisis, en su concepción de dislocación del presente (Foucault, 2008). En este sentido, una posición de Castoriadis (2005) establece que las instituciones son

resignificadas por los sujetos que producen nuevos sentidos y dan lugar a rupturas o resignificaciones.

En los sujetos está presente la apertura, la posibilidad de constituirse una otredad, de subjetivarse desde relaciones con el entorno, las voces evidencian la posibilidad de una autonomía fundada en interacciones, resignificaciones y construcciones de sentidos; podemos afirmar la posibilidad de una subjetividad abierta con el mundo y en conformación permanente.

Finalmente, dejo a la reflexión lo que las adolescencias en esta crisis han ganado, y es reconfigurar su condición de sujetos frente a la escuela, que, pese a todos los devenires, fue la única institución que pudo acceder a sus espacios privados en tiempos de pandemia. Fue también la escuela la que permitió un contacto con lo instituido y su consecuente malestar: las reglas, los horarios, los pases de lista, las tareas y los deberes. Volver a la escuela presencial también se convirtió en una promesa y en una esperanza para muchas infancias y juventudes.

Los sujetos y las instituciones se dislocaron, muchos afirman que la escuela sigue siendo la misma, que nada cambió en su vetusta reproducción de prácticas instituidas, pero este estudio nos muestra que las subjetividades no son pasivas y que en su interacción modifican sentidos y, con ello, se transforman también a sí mismas. Se mantiene viva una esperanza en el devenir, aunque también se señala que las voces aquí presentes han sido afortunadas al retornar a las escuelas y retomar con renovados sentidos el proyecto ilustrado postpandémico: ir a la escuela para aprender, frente al ir a la escuela a socializar, para ser reconocido en el espacio público. Las preguntas inminentes son: ¿Cuántas infancias y juventudes no tuvieron o tendrán ese privilegio del regreso a la escuela? ¿Cuántas otras narrativas nos mostrarán las experiencias de rupturas sin retorno?

## Referencias

Arendt, H. (2000). *La condición humana*. Paidós.

_____ (2005). *Qué es la política*. Paidós.

Aristóteles. (2012). *Ética Nicomáquea*. Libro VIII. UNAM.

Castoriadis, C. (2005). *Ciudadanos sin brújula*. Ediciones Coyoacán.

Foucault, M. (2008). *Le gouvernement de soi et des autres*. *Cours au Collège de France*. 1982- 1983. Gallimard- Le Seuil.

García, R. (1997). *Sistemas complejos. Conceptos, métodos y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Gedisa.

Giddens, A. (1997). *La transformación de la intimidad*. Cátedra.

Gobierno del Estado de Jalisco. (2021). *Enrique Alfaro informa procesos del programa de rehabilitación y preparación de escuelas públicas rumbo al regreso de clases presenciales*. Nota de Prensa del Gobierno del Estado. https://www.jalisco.gob.mx/es/prensa/noticias/125929.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2020). *Encuesta para la Medición del Impacto* COVID*-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020*. https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovided/2020/.

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (2021). *Miden el impacto del COVID-19 en Jalisco*. https://iteso.mx/web/general/detalle?group_id=25740926.

Lara, M. (2009). *Narrar el mal. Una teoría posmetafísica del juicio reflexionante*. Gedisa.

McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson.

Páramo, P. (2016). *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación*. Universidad Piloto de Colombia.

Organización Mundial de la Salud. (2020). *Declaración sobre la segunda reunión del Comité de Emergencias del Reglamento Sanitario Internacional (2005) acerca del brote del nuevo coronavirus (2019-nCoV)*. https://www.who.int/es/news/item/30-01-2020-statement-on-the-second-meeting-of-the-international-health-regulations-(2005)-emergency-committee-regarding-the-outbreak-of-novel-coronavirus-(2019-ncov).

Pereira, G. (2012). *Rumbos de la vida, sentidos de la escuela: diálogos juveniles sobre la educación secundaria. Escolarización de adolescentes, desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. IIPE-UNESCO.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. México. (2020). *Desarrollo humano y* COVID*-19 en México. Desafíos para una recuperación sostenible*. Users/Arturo/Downloads/Desarrollo%20Humano%20y%20COVID19%20en%20Mexico.%20Final.pdf.

Ricoeur, P. (2000). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica.

_____ (2009). Historia y narratividad. Vol. I, II, III. Paidós.

Roberto, G. (2021). *Aumentan suicidios en niñez y adolescencia durante la pandemia*. GACETA UNAM. https://www.gaceta.UNAM.mx/aumentan-suicidios-en-ninez-y-adolescencia-durante-la-pandemia/

Secretaría de Educación Pública (2021). *Estrategia Aprende en Casa. Informe de resultados 2020-2021*. https://www.ine.mx/wp-content/uploads/2021/09/crt-9so-2021-09-29-p2-a3.pdf.

Secretaría de Salud de Jalisco (octubre 2021) *Más de 6 mil 400 adolescentes con alguna vulnerabilidad en su salud recibieron ya la vacuna contra COVID-19 en Jalisco*. https://ssj.jalisco.gob.mx/prensa/noticia/10149.

Strauss, A. y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

Valencia, A. y Nava, J. (2011). *La narrativa, elemento intersubjetivo y vía del juicio reflexionante en la acción educativa*. Ponencia. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE.

Yuni, J.A. y Urbano, C. A. (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Brujas.

# Escuela, cuerpo y enseñanza tras la pantalla: La cartografía escolar de la pandemia del COVID-19

Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez
Universidad Pedagógica Nacional-Morelos

## Introducción

El dominio del proyecto capitalista, en el siglo XX, y las nuevas formas de este proyecto, en el siglo XXI, continúan con su marcaje económico, social, político, cultural, científico y tecnológico. El capital impone su lógica en la mercantilización de equipos, aparatos, instrumentos y personas, como ejemplo destacado están las redes sociales, los medios de comunicación y la divulgación de gran parte de los objetos como materiales de consumo. La racionalización del capitalismo penetra en las formas de construcción de las subjetividades al utilizar diversos soportes, introducirse en los espacios virtuales e informacionales para dar a conocer imágenes, gustos y fragmentos de tiempos vendidos como mercancías.

El capitalismo como proyecto dominante establece un marco de interpretación social y subjetivo a través de lo que Laval y Dardot (2018) llaman el hombre empresa: "El hombre empresa de sí mismo" que surge de la apropiación de los valores económicos del utilitarismo liberal a través de la figura del hombre económico. Un hombre regido por sus intereses económicos, definido por el derecho y su ordenamiento como sujeto. Un sujeto acotado por su relación con los objetos y la propiedad privada como la parte fundamental de este régimen.

Este "hombre empresario de sí mismo" se mantiene en una carrera acelerada de corrección continua, transformación y cambio. Un hombre innovador acorde con el movimiento continuo del capital y de los intereses inestables del mercado. Un sujeto definido por la imagen de la empresa y el capital como su fuente de valor. Un hombre o una mujer sujetados a sus estándares de logro,

eficacia, calidad y excelencia. Valores económicos que deben superarse en una psicosis permanente como señalan Nicole y De Gaulejac (1993), desde la cual nunca será posible alcanzar la meta de la excelencia.

El "hombre, la mujer empresarios de sí mismos" es un repliegue a lo privado, hacia la vida individual, a los intereses personales. La privatización como incapacidad de "auto representarse" en el desconocimiento del sentido social de la vida grupal. La vida social es sentida como una tarea tediosa, una imposición externa, una carga ajena a los beneficios íntimos. Las actividades colectivas son vistas como innecesarias; las relaciones sociales se repliegan hacia el derroche individual de objetos y el consumo.

El consumo se convierte en un fin en sí mismo. El derrumbe de la auto representación del progreso marcado por la modernidad se traduce subjetivamente en la acumulación inacabable de productos a través del dispendio individual. El sentido de la vida: "es el encierro en la vida privada" y "la búsqueda del bienestar propio". La finalidad de la existencia es tener y ganar. El modelo de validez individual propuesto desde el consumo es el ganar dinero para comprar objetos, desatendiendo a los lazos sociales con los otros.

En el marco de la privatización del individuo, aunado a la llegada del encierro, y la virtualidad por la pandemia de COVID-19 se conforma una nueva cartografía de la escuela, a decir de Deleuze y Guattari (2010) hay un mapeo de nuevos territorios de lo escolar a partir de lo que pasó con los docentes, los estudiantes y las escuelas; en este sentido, la investigación partió de tres ejes de análisis a fin de delinear algunos rasgos de esta cartografía a través de la institución escolar, el cuerpo, y la enseñanza.

La institución escolar, recuperando las ideas de Dubet (2010), opera como un programa de subjetivación de la socialización de los seres humanos. Dicha subjetivación busca guiar la razón a través de un dispositivo simbólico y práctico desde la ciencia. La fuerza del programa legitima la autoridad, impulsa la libertad y el trato igual en una economía simbólica desigual. El declive del programa escolar comenzó por la polisemia de valores, la transformación de la docencia en trabajo y lo económico como criterios de validez educativa. Este

programa requiere ser pensado a fin de asumir su carácter político desde una perspectiva democrática.

En relación con el cuerpo, siguiendo a Merleau-Ponty (1945), es el eje central de la percepción. Éste permite apreciar el yo y la relación con el mundo. La corporalidad no cierra fronteras con el mundo y los otros sino abre los márgenes en un espacio de posibilidades entre los sentidos y el mundo. La percepción corporal es un medio de conocimiento indisociable de los objetos e íntimamente relacionado con el pensamiento. La encarnación del ser humano establece una trama de sentido entre las sensaciones que se reciben de la realidad a fin de comunicar su argumentación con el mundo.

La enseñanza, como una actividad humana, es sostenida por Abraham y Bixo (1986) como: 1) la capacidad del docente para entender el significado de la experiencia vivida por cada estudiante en clase, 2) la facultad de expresar dicha comprensión, 3) el respeto por el alumno y 4) la autenticidad de cada maestro con los alumnos. La experiencia vivida en clase por el estudiante a partir del apoyo del docente para aprender, reflexionar, actuar y ser parte de una comunidad. Mercado y Espinosa (2021) describen la forma en que el docente de educación básica crea las condiciones del aprendizaje en clase, apoya aquellos estudiantes que tienen dificultades al aprender y el modo de incorporar a los padres de familia.

## Diseño metodológico

Metodológicamente la investigación se fundamenta en las narrativas de las docentes y estudiantes a través de entrevistas (Arias-Cardona y Alvarado-Salgado, 2015). Las narrativas partieron de entrevistas a las docentes en servicio que cursaron un posgrado en educación, educadoras y directoras de educación indígena y estudiantes de pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 171, Morelos, México. Las entrevistas se realizaron en tres momentos: al principio de la pandemia a 30 estudiantes de licenciatura, en marzo de 2019; durante la pandemia se adicionaron 16 docentes de educación indígena, en julio de 2020, y unos meses antes de terminar el ciclo escolar

2021, en el mes de julio, a 20 estudiantes de maestría[1] . Las ideas desprendidas de los relatos formaron parte de una narrativa sobre el sentido de la cartografía de las experiencias escolares de docentes y estudiantes en educación básica tras la pantalla.

La pregunta central del trabajo fue: ¿cuáles fueron las experiencias de las docentes y estudiantes en la enseñanza virtual, y el trabajo en el espacio escolar a fin de trazar la nueva cartografía escolar durante la pandemia de COVID-19? A partir de este cuestionamiento, se desarrolló un relato en el contexto de la privatización del individuo y de la cartografía escolar sobre la institución escolar, el cuerpo y la enseñanza. Estos tres ejes dieron cuenta del sentido de esta pregunta a partir de las respuestas de los y las estudiantes y las maestras en servicio. Siguiendo esta lógica el texto se organiza en tres apartados: 1) El tiempo y el lugar de la escuela en la cartografía escolar, 2) La enseñanza con cuerpos tras la pantalla y 3) La enseñanza y el diálogo escolar encarnados.

## Interpretación de Resultados

### *El tiempo y el lugar de la escuela en la cartografía escolar*

La escuela mexicana durante el siglo XX se construyó como una institución formadora de jóvenes, adolescentes e infantes a fin de enseñar y aprender conocimientos, actitudes y valores considerados esenciales. Emilio Durkheim (1996) a principios del siglo XX habló sobre la forma en que las generaciones viejas transmiten sus conocimientos, herencia y cultura a las generaciones jóvenes. Este proceso de transmisión de conocimientos estableció una serie de

[1] En México se suspendió la asistencia a las escuelas como medida de sanidad durante 21 meses, de 2019 a 2021, lo que llevó a todos los niveles educativos a la atención a través de otros medios virtuales (computadoras), teléfonos y en pocos casos I-phone o I-pad además de diferentes plataformas para continuar con las clases en línea.

aspectos esenciales sobre la manera de enseñar del profesor, y el modo en que los estudiantes aprenden en el salón de clases.

La institución escolar formó parte del proyecto de modernidad durante el siglo XX. En México, de manera general, y desde el centro urbano del país, la modernidad escolar puede rastrearse durante el Porfiriato. El gobierno de Díaz buscó el progreso y la occidentalización en las nuevas generaciones (Martínez, 2016). Durante los gobiernos posrevolucionarios a principios del siglo XX en el centro de México se fue conformando un proyecto de escolarización mestiza a través de la escuela rural y el trabajo comunitario. El docente como promotor social de la educación en la mirada capitalina buscó inculcar la idea de progreso y civilidad en el marco del mestizaje escolar citadino.

La escuela rural mexicana apostó al docente como promotor del cambio, y constructor del progreso social a través de la formación de infantes. El desarrollo productivo del campo, el comercio de animales, la higiene, la buena alimentación y el cuidado de la salud fueron parte de estas ideas formativas. Las políticas educativas se concretaron en la figura del maestro y la maestra; actores principales del progreso, la civilidad y la urbanidad. Durante los gobiernos de Unidad Nacional, a partir de la segunda mitad del siglo XX, la educación del campo, se transformó en educación para la ciudad, y el papel del docente se centró en actividades pedagógicas y didácticas (Quiroz, 2017).

La institución escolar en la primera mitad del siglo XX dio cuenta del cambio en el papel de los docentes como promotores sociales a trabajadores del estado mexicano. Las funciones docentes, durante la segunda mitad del siglo XX, se centraron en el oficio de enseñar y el aprendizaje infantil pasó al estudio de especialistas (Larroyo, 1981). El salón de clases fue el lugar idóneo para enseñar las diferentes asignaturas: lengua nacional, aritmética, historia, geografía, biología y ciencias hasta llegar a formar áreas de conocimiento sobre la lengua, las matemáticas, las ciencias sociales, las ciencias naturales y la formación cívica.

La escuela se transformó en un espacio de enseñanza sobre el conocimiento del mundo, la vida y la sociedad. El pensamiento científico se convirtió en la principal arma para combatir prejuicios, evitar el fanatismo y dar a conocer la

racionalidad del mundo desde la escuela (Arredondo y González, 2010). En el nuevo régimen neoliberal, a partir de la última parte del siglo XX en México, se reformula el papel del docente. El maestro y la maestra se posicionaron como principales responsables de la enseñanza de contenidos y su tarea fue promover el aprendizaje de competencias en los estudiantes.

El docente de finales del siglo XX fue responsable de la enseñanza, del contenido escolar comunicado a los alumnos y realizado en actividades escolares; en el siglo XXI, pasó a ser el principal gestor del aprendizaje de los estudiantes. El aprendizaje del estudiante se valoró por los conocimientos necesarios para su inserción al mundo laboral (González, Rivera y Guerra, 2017). La enseñanza en el siglo XXI se centró en el logro de competencias laborales y productivas. La docencia fue cuestionada por la enseñanza eficiente, por los políticos apegados a intereses internacionales, los organismos transnacionales, los grupos de activistas conservadores y empresarios. Todos ellos marcan la crisis e incapacidad de la institución escolar de "enseñar la ciencia y la razón desde la escuela".

La institución escolar es cuestionada por su falta de acción política. La subjetivación social de la infancia y el declive del programa escolar, según Dubet (2010), sufrió una grave crisis de sentido al perder claridad sobre sus fines, propósitos y tareas. La crisis de la institución escolar y el papel del docente se manifestó, siguiendo a Dubet (2010), en la diversidad de valores, la docencia como trabajo y al asumir las demandas económicas como criterios de validez del aprendizaje escolar.

El programa de racionalización científica de la enseñanza se recrudeció al colocar al docente como promotor de la empresa educativa. El programa empresarial en la escuela indicó la forma de enseñar, el tiempo, el espacio e interacción entre el docente, los estudiantes y sus formas de generar el aprendizaje escolar, sin tocar el corazón de la tarea educativa: "La enseñanza y el aprendizaje con sentido entre personas".

El programa escolar en el siglo XXI, desde hace 20 años, sufre cambios en sus certezas y las prácticas escolares cotidianas marcaron un modo diferente el trabajo institucional de los docentes. La pandemia reafirmó este derrumbe,

como lo señaló Tenti (2020): "lo que sí es cierto es que constituye una oportunidad para discutir la pertinencia y funcionalidad de una institución acerca de cuya racionalidad existen dudas en el mundo actual" (p. 77). La escuela se mantiene en la pandemia, trasmuta a través de la virtualidad en el encierro familiar en casa. Los estudiantes de licenciatura al principio de la pandemia comentaron sobre la clase virtual, sus experiencias y la vida en casa:

- "Principalmente le dedico más tiempo a las clases en línea, porqué regularmente tengo dos clases seguidas y muchas veces se extienden, le dedico casi toda la mañana y parte de la tarde" (ELP, 6, p. 1).
- "Pues la mayor parte del tiempo me la paso en mi cuarto, aquí mismo tomo mis clases y hago mis tareas o a veces en la sala si es que no hay mucho ruido. Mi cuarto es algo pequeño además de las cosas que tengo, cama, mesa y un mueble para cosa y otro para ropa pues me ocupan casi en 70% de mi cuarto el otro 30% lo dejo pues para poder pasar y ya en las tardes poder hacer mis ejercicios" (ELP, 7, p. 2).
- "Me parece que fue una gran idea ya que es un método efectivo, sin embargo, considero que es un poco desigual ya que hay personas que no tienen los recursos para poder usarla" (ELP, 10, p. 1).

La escuela se conservó; sin embargo, los estudiantes señalaron: "pues la mayor parte del tiempo me la paso en mi cuarto, aquí mismo tomo mis clases y hago mis tareas…", "a veces lo siento muy claustrofóbico esto, me siento triste a veces, deprimido, desesperado que esto acabe…" o "…es un poco desigual ya que hay personas que no tienen los recursos para poder usarla".

La domiciliación y la exposición de nuestra casa, la sala o el cuarto mostraron la intromisión "necesaria" invadiendo la intimidad, trasmutando el espacio de casa, en espacio escolar. El encierro en casa se convirtió en lo que Sartre (1947) dijo: "no hay necesidad de parrillas; el infierno son los demás" (p. 56), es decir, *nuestra pesadilla son los otros, conviviendo todos los días en la casa*.

El trabajo en casa ("Home office") y el trabajo escolar ("Home school") invadió el espacio íntimo de cada estudiante y entró en los hogares, lo que Dussel (2020) llama domiciliación del espacio escolar. La nitidez de la clase virtual,

Byung-Chul Han (2016), la describe como sociedades de la exposición, aquella donde se muestran todas las actividades humanas. La clase virtual abrió nuestra vida privada a la clase y las nuevas dificultades de trabajo en mujeres y hombres. Las educadoras que trabajaron durante la pandemia expresaron sobre sus experiencias de trabajo y la forma en que el COVID-19 tocó sus vidas:

- ... una tremenda frustración, pues, aunque cambiaba la metodología y trataba de hacer juegos y actividades divertidas, el compromiso de los padres era casi nulo y me confundía el hecho de tener medio grupo tan contento con la forma de trabajo y la otra mitad sin motivación, pero, sin embargo, decidí que tenían que entenderme y, como entregaba actividades cada semana, me di a la tarea de hablar personalmente con las mamás, realizar actividades por videollamada con cada uno de los niños de primero y demostrarles a las mamás que sus niños podían lograrlo, lo que dio muy buenos resultados aumentando su desempeño hasta un 75% y 80% hasta que... (EC6, p. 1).
- ... estoy lo triple de cansada, entre mi grupo, la dirección, el estudio de una maestría, las funciones de mi casa, el encierro, las deudas, enfermedades familiares entre otras cosas, no es nada sano para nadie. (EC7, p. 1).

- En diciembre mi suegro se enferma de COVID y es necesario internarlo porque su situación de salud se complica por esta enfermedad, a los dos días de internarlo, mi esposo y mi suegra salen positivos y se aíslan para evitar contagiarnos a mis hijos y a mí. Desafortunadamente mi suegro fallece a los dos días y la situación en casa se torna gris, sin sentido. Las fiestas decembrinas no fueron fiestas, estaban llenas de dolor y tristeza para mí, lejos de las personas más importantes para mí, superando una pérdida irreparable y pendiente de la situación de salud de dos personas más. Me rebasó el estrés, la impotencia y las miles de actividades que debía hacer, no podía llorar por no mostrarme débil ante mis hijos, tenía que darle ánimos a mi esposo y a mi suegra, no quería que nadie me viera mal y obviamente comencé a sentirme cansada, decaída, sin ganas de nada, sólo quería dormir y olvidarme de todo, despertar de esta terrible pesadilla… (EJ8, p. 2).

La escolarización para las maestras en tiempos de pandemia significó "… hablar personalmente con las mamás, realizar actividades por videollamada con cada uno de los niños de primero y demostrarles a las mamás que sus niños podían lograrlo…", lo que llevó a las maestras a decir que: "…estoy lo triple de cansada, entre mi grupo, la dirección, el estudio de una maestría, las funciones de mi casa, el encierro, las deudas, enfermedades familiares…". De manera impactante lo relata el último testimonio: "me rebasó el estrés, la impotencia y las miles de actividades que debía hacer, no podía llorar por no mostrarme débil ante mis hijos, tenía que darle ánimos a mi esposo y a mi suegra, no quería que nadie me viera mal y obviamente comencé a sentirme cansada, decaída…".

La docencia en tiempos de pandemia replanteó el trabajo, la exigencia burocrática se recrudeció por parte de los funcionarios escolares y el recordatorio de nuestra fragilidad se hizo patente; como señalan, Flores y Medel (2020): "… un virus, hoy se torna en la dimensión de lo ominoso, para revelarnos la imposibilidad de saber sobre nuestra propia muerte" (p. 45).

Los docentes que trabajaron antes de las clases presenciales o mixtas (virtuales y presenciales) en 2021, como estudiantes del posgrado, comentaron

sobre la organización escolar[2] de sus clases, las actividades que realizaron antes de esta modalidad virtual y la forma en que aumentó su carga de trabajo con los estudiantes, tras la pantalla:

- "Me levanto 6:30 am, me baño y preparo para dar mi clase virtual, tomo un café y si es posible un poco de fruta. Conecto mi computadora, alisto el material para tener a la mano todos los elementos necesarios como: bocina con la música que pondré a los alumnos, cuadernos, pizarrón etc. Formé dos grupos de mi grado y doy 2 horas de clase a diario a cada grupo; inicio la primera clase terminando a las 10:00 am. Me tomo una hora para preparar el desayuno y desayunar, después, entro a la segunda clase 11:00 a 13:00 que normalmente termino a la 1:30 por los alumnos que tienen alguna duda. Descanso una media hora y preparo la comida para mi familia, comemos, y descanso una hora y posterior a eso reviso trabajos de mis alumnos en mi computadora o WhatsApp y preparo material para el otro día de acuerdo a mi planeación, para esto ya se fue la tarde se dan las 7 u 8 de la noche y a preparar la cena y realizar un poco de aseo en casa. Normalmente me desvelo un poco para trabajar con los cuadernillos virtuales con los que trabajan mis alumnos" (ME1, p. 1).

[2] Una organización escolar definida claramente por mes, semana, día, horario y asignatura. Un modo de organizar la clase a través de la experiencia escolar, la interacción en la clase y el contacto con el grupo, las niñas y los niños. El mundo virtual se organiza con otra lógica según, Zuckerberg fundador de Facebook, desde un "metaverso" o mundo virtual donde acudiremos para relacionarnos, entretenernos, trabajar, estudiar o hacer deporte sin la presencia física nuestra y del otro.

- "Darme cuenta de la frustración que representa al no contar con un dispositivo o red que permita el acceso con equidad e igualdad de los alumnos, y ver la preocupación de los padres de familia al enfrentar su realidad, y no saber cómo manejar la situación sobre todo aquellos que cuentan con varios menores en sus hogares. La educación en pandemia ha traído aprendizajes, pero, también grandes desventajas, ya que no todos pudieron acceder a esta nueva forma de educación a la distancia, los resultados no fueron los óptimos debido a situaciones multifactoriales, y el rezago escolar en todos los niveles es notorio" (ME5, p.2).
- "Como en todas las familias no se puede hacer a un lado el trabajo es parte de su sustento y desafortunadamente algunos niños tenían que estar solos en casa tomando sus clases; para la edad de mi grupo (2º grado) aun necesitan del acompañamiento de un adulto, otra situación es que algunos de mis padres de familia son comerciantes, y había ocasiones en que los niños tenían que tomar la clase en el puesto, se tuvieron que adaptar al ruido, las distracciones, en ocasiones los metían a las bodegas con poca luz y ventilación, pero, ellos no dejaban de ser responsables con sus clases" (ME6, p. 2).

El cansancio del cuerpo aumentó por el trabajo, las horas y las exigencias laborales, personales y familiares. La escuela pasó de una zona física limitada; desde un lugar estable a convertirse en una nueva área virtual: sin horario, con diversas actividades administrativas y sobre todo desgastes emocionales. El equipo con el que se contó fue obsoleto al igual que la falta de éste para mantenerse en el mundo virtual: conectividad, memoria, conocimientos y organización de un aula virtual.

La organización restringida del tiempo dio paso a otra docencia, donde la mirada con el otro a través de un avatar o imagen fija apareció, en un mundo etéreo, y fragmentado por piezas. La enseñanza mediante el uso de dispositivos; programas, *Apps* (aplicaciones) y el empleo de *Meet, Zoom, Skype, Jitsi* u otras formas de comunicación a distancia fue necesario a fin de realizar videollamadas con los estudiantes sin su presencia física. Las videollamadas, en la

mayor parte de los casos, se realizaron manejando el teléfono celular usando la aplicación de WhatsApp en pequeñas clases, instrucciones o anécdotas. El espacio analógico de la clase pasó a otro "virtual" de aquellos que pudieron pagar el tiempo aire y contaron con varios equipos en casa.

El tiempo de la cartografía escolar virtual mostró una fisura desde otro tiempo y otra zona de lo presencial apenas asomada, como señalan Southwell (2020), Brailovsky (2020) citando a Simons y Masschelein (2014). El tiempo presencial donde la escuela crea una zona igualitaria, democrática y libre. El tiempo autónomo donde los estudiantes se separan por un momento del orden social y económico dominante con el fin de tener un lapso igualitario con otros compañeros y compañeras. El tiempo de las niñas, los niños y el docente a fin de conversar sin prisa, sin apuros, entre todos y con todos. El lugar del cuidado en el uso de las palabras donde se tiene un lugar para cada niña, cada niño y para todos. El espacio de escuchar las diferentes voces. El momento no se puede crear en la virtualidad, pero, sí puede apoyarse mediante los docentes y los estudiantes en un espacio fuera de la empresa escolar y tecnológica.

Las clases escolares viraron hacia nuevos rumbos en la pantalla, sin embargo, los problemas sobre el aprendizaje escolar y la complejidad de la enseñanza continúan. La nueva realidad escolar visibilizó la importancia formal de la escuela, pero, también destacó el espacio informal en que estudiantes y docentes se configuran como personas que enseñan y aprenden. El tiempo y los cuerpos mostraron otra necesidad, el contacto personal y la relación de los infantes entre sí y con el docente al aprender y enseñar en un tiempo tranquilo y con calma entre personas.

### *La enseñanza con cuerpos tras la pantalla*

El programa escolar durante el siglo XX, y a principios del siglo XXI, se organizó bajo la batuta del docente. El dispositivo escolar de la mayor parte de los estudiantes en educación básica mexicana partió de la explicación oral del profesor a través de un tema indicado en el programa escolar oficial. La organización de las

actividades en clase por él y la profesora marcaron las pautas en las actividades individuales, por equipos o a toda la clase.

El docente de educación básica, a decir de Rockwell (1995), busca desarrollar la experiencia de los niños y las niñas como estudiantes en la escuela. El profesor organiza e indica el tipo de prácticas en su grupo a fin de estructurar esta experiencia, establece el sentido del trabajo, presenta el conocimiento escolar, define el aprendizaje y transmite distintas concepciones sobre el mundo. Estas ideas sobre la escuela cotidiana dieron cuenta de otra forma de estar de los docentes fuera de los programas oficiales desde su práctica rutinaria.

La enseñanza como una actividad humana y entre personas, sostenida por Abraham y Bixo (1986), dio cuenta sobre el docente como parte importante del aprendizaje escolar. La enseñanza requiere tener la capacidad de comprender lo que cada estudiante vive durante la clase y darle sentido a lo que va aprender. El docente entiende a sus estudiantes al ayudarles en su aprendizaje y hacerlos sentir respetados tanto como personas como por lo que saben. La enseñanza es posible por el cuidado hacia los y las estudiantes.

El docente es auténtico cuando logra ser el mismo con los alumnos. En otras palabras, según Abraham y Bixo (1986), la experiencia significativa en clase de educación básica se sostiene por el docente. El docente, de este nivel, logra el aprendizaje de niñas y niños al reflexionar, actuar y crear una comunidad de aprendizaje. El docente es una persona que enseña y aprende con sus alumnos al ser el mismo y al promover la oportunidad de cada niña y niño de ser ellas y ellos mismos.

Mercado y Espinosa (2021) puntualizan las estrategias usadas por el docente de educación básica al diseñar el contexto de aprendizaje, la forma de introducir el trabajo con el grupo, la atención educativa con los rezagados y el modo de incorporar a los padres de familia. Estos elementos dan cuenta de la enseñanza como una actividad humana, personal y de calidez que facilita el vínculo educativo. La tarea del docente es conformar su saber sobre la enseñanza con el fin de promover el interés de los niños por aprender y generar su participación al tomar en cuenta sus intereses, necesidades y expectativas.

La tarea de enseñar de un docente, según Van Manen (1998), es generar tacto con los estudiantes, es decir, la sensibilidad de percibir de forma consistente y estética lo que sienten, piensan y desean. El tacto es una habilidad para interpretar los pensamientos, los sentimientos, los deseos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en la escuela e interpretar la importancia psicológico-social de su vida interior.

El tacto y, aún más, el contacto, permite notar las dificultades de los padres para enseñar, la imposibilidad de ajustar tiempo al aprendizaje de los estudiantes en casa y su falta de sentido pedagógico. El tacto, el contacto docente, proporciona una manera pertinente de hablar, guardar silencio, mirar o comprender los gestos de niñas y niños, crear un ambiente de confianza o dar el ejemplo sobre cómo ser sensible con los otros compañeros y compañeras de clase. Las educadoras, durante la pandemia, en la virtualidad de sus casas mencionaron las dificultades de este medio e insistieron en el contacto y el tacto:

- Nos hizo darnos cuenta la falta que hace estar juntos en un espacio propio, que sólo es nuestro y de nuestros alumnos, donde compartimos, jugamos, aprendemos todos de todos; la pedagogía del afecto, leí por ahí (EJ1, p. 1).
- Además, me enfrenté con la pena, el nerviosismo y la inseguridad al tener que grabar o realizar videollamadas para mis pequeños, reto que tuve que afrontar para acercarme un poco más a los alumnos (EC1, p. 1).
- Extraño el llegar a mi jardín de niños y escuchar a lo lejos la voz de algún pequeñito gritando "Maeta buenos días", extraño sentir mis mejillas pegajosas de la leche con chocolate o la gelatina que se comían antes de entrar al Jardín, extraño esos abrazos que te reinician el alma y que son los más puros y sinceros que hay, extraño el compartir con mis compañeras las ocurrencias que los niños te decían en el momento que menos te lo esperas (EJ2, p. 2).

El tacto, la necesidad de contacto con los estudiantes, se mencionó como: "… la falta que hace estar juntos en un espacio propio, que sólo es nuestro y de nuestros alumnos (…) en este lugar: compartimos, jugamos, aprendemos todos

de todos; la pedagogía del afecto, leí por ahí". Del tacto señalan, Flores y Medel (2020), es cuando:

> ...el sujeto puede alterar las dimensiones espacio-tiempo al adentrarse en un lugar donde no tiene cabida los intervalos de tiempo, pero, además, puede construir un avatar que no dependa del tiempo no necesita comer, dormir, amar, es decir, aquello que el mundo virtual no puede inscribir es la dimensión real del cuerpo ligado a la pulsión (p. 45).

El cuerpo se contacta con otro a través del tacto. Este tacto llevó a los docentes a prepararse a fin de superar: "... la pena, el nerviosismo y la inseguridad al tener que grabar o realizar videollamadas para mis pequeños...". Un tacto como insistencia de contacto físico: "... extraño el compartir con mis compañeras las ocurrencias que los niños...". La nueva relación con la virtualidad exigió nuevos retos enlistados de la siguiente manera por una educadora:

- Esta nueva forma de trabajo me ha exigido nuevos retos como docente, al enfrentarme en primer lugar al trabajo en línea y por medios electrónicos poco personales que no estábamos acostumbrados a usar en lo académico.
- He debido tener una mente abierta al cambio y disposición al trabajo versátil, conocer de manera autodidacta diferentes plataformas que me permitan interactuar con los niños.
- Crear y buscar materiales digitales que pueda enviar a las familias para que puedan trabajar con los niños desde casa.
- Abrir, crear y ambientar espacios de mi hogar para las clases en línea en donde los niños observen un ambiente cálido y temas de la escuela para crear mayor confianza y que los niños se sientan dentro de un espacio académico.
- Modificar las planeaciones con una organización sencilla y coherente para que las familias realicen las actividades sin complicaciones.
- Buscar y crear diferentes materiales digitales para hacer dinámicas y divertidas las clases en línea.

- Desarrollar la empatía hacia mis alumnos y sus familias al comprender las diferentes situaciones por las que están pasando y buscar una forma de apoyarlos.
- Perder la pena para grabarme a mí misma para hacer diferentes tipos de videos para apoyar las clases (EJ7, p. 1).

La enseñanza virtual exigió usar materiales claros, sencillos y bien planeados. La virtualidad llevó a transmitir información en un medio no presencial y recrear formas de expresar confianza, sentido y empatía mediante la voz, la mirada y las imágenes. La enseñanza presencial subrayó la importancia de la labor cara a cara, las diferencias en el aprendizaje y el apoyo de los padres. La enseñanza virtual llevó a comprender los tiempos escolares y la condición económica de las familias. Las maestras lo cuentan del siguiente modo:

- La alumna que más ha estado participando y cumpliendo con sus tareas y trabajos es una niña especial que tiene problemas auditivos, ella está en todas las clases, su mamá que la apoya hay veces que se desespera y le grita. Eso hace que me ponga triste porque no le tiene paciencia, sin embargo, trato de decirle a la señora que se tranquilice y deje un poco a su hija participar como ella pueda (ME5, p. 1).
- Cuando después de muchas horas de esfuerzo por dejar claro un tema algún alumno se le dificulta o de plano no entendió, les explicas y por fin sus caritas de los niños se ríen o se emocionan porque entendieron el tema. El recreo el ver a los niños disfrutar, jugar, divertirse, conversar. El contacto directo, esa relación de confianza, que los alumnos se sientan cómodos (ME3, p. 1).
- Durante las clases y en la entrega de evidencias es notorio visualizar qué alumnos tienen el apoyo de sus padres en el desarrollo de sus actividades escolares. Los alumnos con mayor apoyo en casa tienen mejor aprendizaje, su relación con su familia es más sana. Los alumnos con mayores problemas de aprendizaje tienen relaciones conflictivas, incluso durante las clases (ME4, p. 1).

Reconocer las diferencias de los estudiantes y asumir que la madre: "… no le tiene paciencia, sin embargo, trato de decirle a la señora que se tranquilice y deje

un poco a su hija participar como ella pueda…". Identificar la necesidad de: "… contacto directo, esa relación de confianza, que los alumnos se sientan cómodos". Las diferencias en el aprendizaje se marcaron por las familias: "… durante las clases y en la entrega de evidencias es notorio visualizar qué alumnos tienen el apoyo de sus padres en el desarrollo de sus actividades escolares".

El trabajo de los docentes muestra, como indica Baquero (2020), que nuestros cuerpos piensan y sienten, por eso requieren una pausa donde puedan reflexionar, descansar, ensayar y compartir sus percepciones e ideas. Nuestros cuerpos necesitan un espacio para no saturarse y procesar todo lo que está pasando. Tiempo para recobrar el sentido de la enseñanza y el aprendizaje, de ahí la importancia entre personas y el contacto.

Se busca ver cuerpos que conversan con tacto a través de una enseñanza sensible, auténtica y responsable. Corporalidad que se mueve en un tiempo discontinuo de la escuela cotidiana a través de la experiencia de los docentes. La apuesta por el diálogo del cuerpo en un espacio de autonomía del tiempo escolar, y la presencia física de niñas, niños, adolescentes y jóvenes exige detenerse en la paradoja de este hecho.

### *La enseñanza y el diálogo escolar encarnados*

El cuerpo como materialidad, objeto de representación social, cultural y de aprendizaje emocional se enfrentó a una nueva forma de contacto con los otros actores sociales en la pandemia. La proximidad y la cercanía se convirtieron en peligro, en enfermedad y en ocasiones en muerte. La enfermedad y el contagio del virus en la pandemia, por el contacto con otras personas, creó una nueva forma de poner distancia entre personas. Por las recomendaciones sanitarias: "sana distancia" y "evitar la cercanía entre cuerpos" se marcó la nueva regla de relación social entre personas.

La mano como metáfora de contacto según Gilardi (2020) es una parte del cuerpo con la que se conoce, se palpa y se siente la proximidad con otros seres humanos. El día de hoy esta mano es símbolo de miedo, contagio y alejamiento social a fin de evitar el acercamiento entre personas. El contacto con el cuer-

po y la necesidad de realizar nuevamente esta proximidad corporal con amigas, amigos; familiares, compañeras y compañeros se encuentra en entredicho. Los estudiantes de licenciatura al principio de la pandemia lo describen de esta forma:

- Tiene varias implicaciones, desde mi rutina que cambio totalmente y que no está comparado nada estar en cuarentena que salir de manera social, he perdido el contacto con personas cercanas como familiares, amigos y muchas personas que veía comúnmente. Salidas a fiestas o eventos se cancelaron; entonces, con respecto al ámbito social, es lo que más es notable. En cuestión cultural yo no soy tan creyente a alguna religión, pero, en estos momentos se atravesó la semana santa, donde, creo yo, a muchos creyentes les afectó; así como de otras celebraciones que están por venir y que no se celebrarán como comúnmente se hacía; y políticamente fueron las medidas que tomaron las autoridades, y que anteriormente no se tenía conciencia, porque antes no se limpiaban los carritos de supermercado, los tubos de transporte público, las manijas de puertas, el botón de un elevador y el del estacionamiento de plazas comerciales; donde antes ninguna de estas acciones sanitarias se realizan y toda las enfermedades que ya estaban presentes desde antes; otra manera política en la que se impacta es con los avisos y la información del progreso de la enfermedad; así como, las nuevas medidas que se tomarán a partir de ahora y, sobre todo, lo económico que se verá gravemente afectado (ELP3, p. 2).
- Es horrible, la verdad somos seres sociales, nos necesitamos y me causa un conflicto, es muy difícil; en mi caso me la vivía rodeada de personas diferentes, tanto en la escuela como en la iglesia y en la calle con mis vecinos y familiares y el hecho de no poder hacerlo me duele, ya quiero abrazarlos y besarlos, yo soy muy cariñosa, entonces toda esta situación me cuesta trabajo, pero espero de todo corazón que pronto termine y pueda ver a todos sanos y felices (ELP4, p. 2).

El cuerpo es una materialidad mostrada en las personas a través de las diferencias sexuales, de género, clase y capacidades en una comunidad (Muñiz, 2015). El cuerpo social y culturalmente se manifiesta en representaciones y prácticas

sociales históricas. El cuerpo de una mujer o de un hombre cobra sentido en los significados específicos que se le atribuyen. El cuerpo sufre los temores, expresa los conocimientos, muestra los intereses, los tabúes, los gustos y el bienestar de un grupo. Las ideas sobre la corporalidad aparecen en la imaginación social y en los relatos en un contexto particular.

El cuerpo socialmente es percibido de una forma determinada, por ello, puede ser pensado como un texto donde se escriben las concepciones desde la forma en que la ciencia plantea su explicación hasta la manera en que cotidianamente se le atribuyen rasgos y características individuales. El cuerpo es objeto de interese social y poder; al dotarlo de roles, al establecer normas y al asignarle preceptos sobre lo femenino, lo masculino; lo indígena, lo civilizado; lo joven, lo viejo; lo bello, lo feo; lo productivo, improductivo; lo fuerte o lo débil (Muñiz, 2015).

El cuerpo está dotado de un significado cultural por medio de una serie de atributos y características mostradas en la interacción cotidiana. La carnalidad individual interactúa con otra con el fin de aprender amar, trabajar, jugar, pensar, combatir, actuar y educarse. La instrucción de la materialidad humana se desarrolla al actuar con otros hombres, mujeres, niños y adultos. Educamos nuestros sentidos, como señala Le Breton (2012), sobre los sentimientos que despiertan nuestras emociones corporales arraigadas en normas, reglas y mandatos culturales a través de las distintas instituciones.

Enseñamos al cuerpo sobre lo qué, cuándo, dónde, por qué y para qué sentimos a través de los distintos actos, los contactos, los lugares, los tiempos y las distancias cotidianas al interactuar con otras mujeres y hombres. La cara, los gestos y las posturas reflejan los sentimientos y el sentido de nuestras percepciones culturalmente aceptadas. El cuerpo muestra el amor, la amistad, el dolor, la alegría; el gozo, el sufrimiento, la rabia o la tranquilidad. El cuerpo siente y lo dice en la cara, en la piel, en la postura, en la distancia o en la cercanía con otros (Le Breton, 2012). Las educadoras de preescolar indígena, durante la pandemia, escriben sobre su experiencia en la virtualidad y sobre la necesidad del contacto con sus alumnos y alumnas. Las educadoras hablan de este acercamiento entre los cuerpos de la siguiente manera:

- Con todo esto me ha hecho reflexionar en distintos aspectos de mi vida, tanto laboral como de mi vida personal, y hoy más que nunca valoro y reconozco el esfuerzo de los docentes y la importancia de trabajar de manera presencial con los alumnos (EI1, p. 2).
- Todos tenemos diferentes conocimientos con la tecnología algunos ni siquiera los imaginábamos, pero ahora es necesario echar mano de ellos, y sí, son importantes y nos ahorran trabajos, lo que sí es que carecen de humanismo, ya que no podemos brindar una caricia, sonreírles para crear confianza, brindar una palabra de aliento que ayude aminorar la problemática de casa así como el escape de unas horas del ambiente familiar; todo esta parte de la situación cambiara el día que regresemos a las aulas. Este virus cambio todo de la noche a la mañana (EI2, p. 2).

Se considera importante el trabajo presencial en la educación básica porque: "una caricia, sonreírles para crear confianza brindar una palabra de aliento" o "la importancia de trabajar de manera presencial con los alumnos" son aspectos que hacen posible el vínculo educativo. El cuerpo del docente y del alumno son experiencias totales, como dice Merleau-Ponty. El cuerpo es un texto que expresa las sensaciones, da pie al relato de lo vivido por docentes y estudiantes y permite conversar entre personas sobre lo que sucede en la clase. En la situación de pandemia el cuerpo expresa lo que siente, pero no se percibe este cuerpo claramente tras la pantalla. La clase virtual se cierra en el fragmento de imagen del cuadro que se observa. Las maestras que cursaron la maestría después de ser vacunadas, y antes de asistir a clases presenciales, comentaron sobre lo que extrañaban de sus clases en las escuelas donde asistían. Sus ideas reflejan la relación entre ellas, su grupo escolar y su cuerpo:

- Lo que más extraño es indudablemente el contacto con mis alumnos. El verlos diario, el saludarlos al entrar al salón, el preguntarles cómo estuvo su fin de semana o la tarde anterior, el observarlos al momento que toman notas o participan, soy muy observadora y me gusta estar al pendiente de la salud emocional de mis alumnos y eso es algo que en clases a distancia no se puede apreciar, es evidente la falta de contacto maestra-alumno (ME2, p. 2).

- El acercamiento con mis alumnos fue diferente/extraño, porque finalmente necesitamos como seres humanos ese lazo estrecho del contacto físico y la parte de que están solos los alumnos y sus reacciones son libres sin la presión de sus padres (ME3, p. 3).

Evidencian los fragmentos de relatos, como señala Gilardi (2020), lo absurdo de la situación durante la pandemia: "extraña forma de cuidado en la que toda proximidad de piel y cercanía está impedida. Extranjería radical: para el ser humano es imposible sin tocar" (p. IV). El cuerpo paradójicamente nos recuerda que el "hikikomori" ordinario (el encierro voluntario de los jóvenes japoneses en sus casas con sólo el contacto a través de sus redes sociales) no es la mejor opción para la mayoría de la población del planeta.

El cuerpo individual de cada ser humano conserva en su memoria social una idea básica; somos corporalidad por la proximidad con otros. Tras la pantalla hay un ser humano que siente, piensa y dialoga con otro y con otros; hace falta reconocer el sentido de este texto corporal. La reclusión en la vida privada sólo recrudece la soledad de cada habitante y aumenta las ganancias en la venta de productos de quien puede pagarlos.

La naturaleza nos muestra que la vida sigue: las flores, las plantas, los árboles crecen; los insectos, los microorganismos y los animales continúan haciendo sus actividades, pero nosotros somos cuerpos con otros y enseñar requiere de otros cuerpos para continuar viviendo entre seres humanos que también habitan en este mundo.

## Conclusiones

La privatización y el empresario individual se ve en la sociedad actual a través de la escuela, los cuerpos y la forma de enseñar. La trama de sentido del mundo pasa por las sensaciones percibidas sobre la realidad; su argumentación del mundo virtual y presencial se expresan como ideas y sentimientos. El cuerpo nos dice sobre: "la saturación del trabajo, el encierro domiciliar y la necesidad de contacto"; expresa: "me siento triste a veces, deprimido, desesperado, que esto acabe". La realidad virtual cobra fuerza como imperativo de mercado a tra-

vés de las Apps y la venta de productos (equipos, programas y conectividad), pero la interacción cara a cara genera puntos de fuga sobre el sentido de la vida escolar y la enseñanza. La institución escolar operó como un programa de subjetivación de la socialización de los seres humanos de forma presencial, ahora, la educación virtual revela nuevas formas de subjetivación desde la violencia, la desaparición de la presencia física de la infancia escolar y la sobre carga laboral.

La subjetivación escolar buscó guiar la razón a través de un dispositivo simbólico y práctico desde la ciencia, sin embargo, la proliferación de valores, la transformación de la docencia en trabajo y las demandas económicas como criterios de validez educativa dieron cuenta de la crisis de este programa. El vínculo entre personas en la escuela exige no seguir con la cantaleta que se vive: "escolarizar y producir". Hace falta plantear la escuela fuera y dentro de la virtualidad, una escuela donde su relación con los cuerpos se relabore, apegada a la comunidad cercana y solidaria con lo que pasa fuera de sus espacios. La enseñanza rutinaria parte de la experiencia vivida en clase por el estudiante con apoyo del docente; las estrategias desarrolladas por éste para promover el aprendizaje en clase; el diseño del trabajo con el grupo; la responsabilidad con los problemas de aprendizaje y el modo de incorporar a los padres de familia.

La enseñanza da cuenta del centro de las actividades humanas que se tienen en la escuela a través de la calidez y tacto al facilitar el vínculo educativo. Lo esencial al enseñar es reflexionar sobre lo que aprende cada niño, niña, adolescente y joven; la manera en que este aprendizaje se conecta con la vida y con los otros seres humanos, así como la tarea de la escuela y sus actores es propiciar autonomía de todos los que intervienen en ella. La virtualidad muestra una problemática a la cual hay que afrontar sin perder el sentido de la vida humana entre personas, con tacto y al establecer el contacto claro con los otros.

## Referencias

Arredondo, A. y González Villareal, R. (2010). La educación laica en las reformas constitucionales, 1917-1993. *Inventio*, 8(16), 49-56.

Arias Cardona, A. M. y Alvarado Salgado, S. V. (2015). Investigación narrativa:

apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES Psicología*, 8(2), 171-181.

Abraham, A. y Bixio, A. L. (1986). E*l enseñante es también una persona: conflictos y tensiones en el trabajo docente.* Gedisa.

Baquero, R. (2020). La torsión del espacio escolar, en: Inés Dussel, Patricia Ferrer y Darío Pulfer (Edit./Coord.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*, 231-241. UNIPE. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf

Brailovsky, D. (2020). Ecos del tiempo escolar, en: Inés Dussel, Patricia Ferrer y Darío Pulfer (Edit./Coord.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*, 149-161. UNIPE. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf

Deleuze, G. y Guattari, F. (2010). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos.

Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y sociedad*, 47(2), 15-25 https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010230015A/21582

Durkheim, E. (1996). *Educación y sociología*. Altaya.

Dusssel, I. (2020). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Praxis Educativa*, 15, 1-16.

Morin, E. (2004). En el corazón de la vida planetaria. En: Baudrillard, J. y Morin, E. (Coord.). *La violencia del mundo*, 35-54. Libros del Zorzal.

Flores Acosta, M. y Medel Ríos K. N. (2020). Pandemia: navegando por los vericuetos del cuerpo. *Revista Asociación Piera Aulagnier. Dispositivos analíticos, políticos y contemporaneidad*, 2, 39, 47.

Gilardi, P. (2020). En este momento. *Reflexiones Marginales* (8). Número especial: Coronavirus. https://revista.reflexionesmarginales.com/en-este-momento/

González Villareal, R.; Rivera Ferreiro, L. y Guerra Mendoza, M. (2017). *Anatomía política de la reforma*. UPN-Ajusco.

Larroyo, F. (1981). *La ciencia de la educación,* 45-55. Porrúa.

Laval, C. y Dardot, P. (2018). *El ser neoliberal*, Gedisa.

Lazarín Miranda, F. (1996). Educación para las ciudades. Las políticas educativas 1940-1982. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1(1), 166-180.

Le Breton, D. (2012). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpo, Emociones y Sociedad*, 10(4), 69-79. Recuperado de http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/239/236

Martínez Martínez, H. O. (2016). Instrucción pública en el estado de Morelos durante el Porfiriato 1882-1912. Libertad bajo palabra.

Merleau-Ponty, M. (1945). *Fenomenología de la percepción*. Planeta/Agostini.

Mercado Maldonado, R. y Espinosa Tavera, E. (2020). *Que ningún alumno se quede. La enseñanza con sentido y equidad*. SM/Cinvestav.

Muñiz, E. (2015). Presentación. *El cuerpo estado de la cuestión*, La Cifra/UAM-X.

Nicole y De Gaulejac (1993). *El coste de la excelencia: ¿Del caos a la lógica o de la lógica al caos?* Paidós.

Quiroz García, L. (2017). *Educación y Modernidad en México. La formación de las Maestras Rurales en la Escuela Normal Rural "vasco de Quiroga", Tiripetío, Michoacán* 1943-1970 [Tesis de Maestría en Historia dela Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo/ Facultad de Historia/ División de Estudios de Posgrado].

Rockwell, E. (1995). 1. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela, en: *La escuela cotidiana*, 13-57. FCE.

Sartre, J.P. (1947). *A puerta cerrada*. España: Losada. https://www.u-cursos.cl/usuario/b4b4c73df7def7a17d81718b5e6ed682/mi_blog/r/a_puerta_cerrada.pdf

Southwell, M. (2020). Oficios terrestres, o del sometimiento de la escolaridad entre virtualidad y territorio, en: Inés Dussel, Patricia Ferrer y Darío Pulfer (Edit./Coord.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*, 163-174. UNIPE. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf

Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defender la escuela. Una cuestión política*. Miño y Dávila.

Tenti, E. (2020). Educación escolar post pandemia. Notas sociológicas, en: *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* 71-83. UNIPE. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf

Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.w

# Experiencias y narrativas en estudiantes de posgrado en educación durante la pandemia

Carla Beatriz Capetillo Medrano
Lizeth Rodríguez González
Marcos Manuel Ibarra Núñez
Universidad Autónoma de Zacatecas

"Estamos en tiempos de comprender, no estamos en tiempos de conclusiones"
(Saur, 2020)

## Introducción

Una fecha que marcó el inicio de un cambio en la vida de los estudiantes de posgrado fue el 20 de marzo del 2020. Este día se suspendieron las clases presenciales en la Universidad Autónoma de Zacatecas debido a la emergencia sanitaria causada por la pandemia COVID-19. A partir de esa fecha y hasta la redacción de este capítulo los estudiantes aún no regresan a clases presenciales. Cabe enfatizar que las clases, asesorías y tutorías se imparten de manera virtual. A los estudiantes, así como a docentes y ciudadanos de todo el mundo, se les confinó en sus hogares. Sólo se permitía salir por víveres a un miembro de la familia.

El Gobierno Federal, a través de la Secretaría de Salud, implementó un semáforo epidemiológico para monitorear la pandemia. Según el Departamento de Vigilancia Epidemiológica, de la Secretaría de Salud del Estado de Zacatecas (SSZ), a la fecha de 20 de febrero de 2022 hay 63, 917 casos confirmados de Coronavirus en el estado y 3,849 decesos (SSZ, 2021). El semáforo se encuentra en amarillo que significa un riesgo medio. Aunque aún existe un riesgo latente, la ciudadanía en general ya sale de sus hogares, con las medidas sanitarias correspondientes: el uso del cubrebocas, la sana distancia, el constante lavado de manos y evita acudir a espacios muy concurridos.

La experiencia de haber vivido un acontecimiento como la pandemia de Coronavirus 19 afectó a los jóvenes de posgrado, de tal manera que se retoman algunas consideraciones de Feixa (2020), quien denomina a esta generación como "La generación viral". La generación que tuvo la experiencia del confinamiento, una conciencia generacional marcada por la cibercultura y un emblema generacional que es la mascarilla, aún utilizada por los jóvenes. Durante este acontecimiento, la cultura escolar cambió y se comenzaron a usar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las videoconferencias en *Meet, Zoom, Skype, WhatsApp*, plataformas de aprendizaje en línea, entre otras. El uso del internet se triplicó. Se pasó a una cultura de la habitación, del refugio temporal al permanente, a las multipantallas, a los espacios compartidos con la familia.

Por otra parte, resultan interesantes las reflexiones que sobre la pandemia hace Saur (2020) quien señala que esta pandemia presenta cinco dislocaciones porque desestructuró varias cuestiones en la sociedad y en la escuela. Estas dislocaciones serían las siguientes: a) La primera dislocación a la que hace referencia es el **principio de igualdad** porque contribuyó a acrecentar la brecha de desigualdad entre los ciudadanos, el número de marginados y vulnerables. b) La segunda dislocación corresponde al **espacio y tiempo escolar**. Es decir, se confunden espacios y tiempos, el ámbito de estudio se ha hecho multifuncional, sometido a todo tipo de demandas externas. La red es una superficie para desplazarse. c) La tercera tiene que ver con **la atención y el silencio**, basado en una "crisis atencional" asociada a las transformaciones tecnológicas. "El contacto con las interfaces (computadora, móvil, Tablet, TV, etc.), que median el vínculo pedagógico, es intervenido todo el tiempo por motivos externos vinculados al emplazamiento (medio-ambientales) y por motivos internos, de la lógica misma de la comunicación digital" (Saur, 2020, p.3).

Esta "crisis atencional", de la que habla Saur (2020), está causando un cambio de paradigma en la educación, porque antes la escuela evitaba los ruidos en la comunicación, ahora el ruido se presenta en todo momento y la "crisis atencional" también. Sin embargo, ahora se habla de un joven "multitareas": al mismo tiempo que escucha la clase por internet tiene abierto varias redes sociales como *Facebook, Instagram*, hace uso de WhatsApp, correo electrónico,

entre otras aplicaciones o redes. En tiempo de pandemia lograr la atención del estudiante se convierte en un desafío para el docente. Esta dislocación quizá tenga relación con el modelo mental de la interfaz, sustentado por Catalá (2010) en la que plantea la creación de un nuevo pensamiento, el pensamiento interfaz de carácter esencialmente audiovisual y mediado por un ordenador y que con la pandemia se acrecentó en docentes y estudiantes este tipo de pensamiento. d) La cuarta dislocación tiene que ver con la **disposición subjetiva**, con la conformación del sujeto. El cómo este sujeto se está conformando en la actualidad y cómo, a partir de la pandemia, el problema atencional está vinculado a las transformaciones de la experiencia modificando la percepción del tiempo y los procesos. El tiempo presente (disperso y veloz), en el que se requieren resultados inmediatos y tangibles, no permite la espera y la contemplación, ni "sobrellevar procesos, la tolerancia de volver sobre los temas, la pausa necesaria, la paciencia del ensayo y error, la comprensión de la duración y maduración de los aprendizajes" (Saur, 2020, p.4), o, como lo planteaba Bauman (2007, p. 22), "en nuestros días, toda demora, dilación o espera se ha transformado en un estigma de inferioridad (…) la jerarquía social se mide por la creciente habilidad para obtener lo que uno quiere (…) ahora sin demora" o lo que llamó "el síndrome de la impaciencia" (Bauman, 2007, p. 24). e) A partir de lo anterior, podemos decir que se presentan cambios en la igualdad, el tiempo, el espacio, la atención y la experiencia del sujeto porque se acrecientan las desigualdades, se desdibujan el tiempo y el espacio, la atención del estudiante es dispersa y sólo en pequeños lapsos de tiempo. La experiencia ante este contexto de pandemia necesita recuperarse para narrar, socializar y reflexionar lo vívido. La personalidad de ellos se transformaba en la escuela. Ahora, escuela y casa están en un mismo espacio, trastocando la subjetividad del joven. Indudable que las interfaces generan angustia. f) La quinta dislocación está relacionada con la **sociabilidad y creación de lo común** (Saur, 2020). Ir a la escuela es ir al encuentro de otros y otras. Propicia el diálogo y el intercambio. En la escuela se dan las interacciones, los encuentros con el otro y los Otros, donde se construye lo común, donde se aprende a vivir y pasan miles de cosas que en ocasiones no tienen que ver con el currículum; por lo que esta dislocación nos lleva a cuestionarnos lo que sucede

ahora en cada habitación de los estudiantes. Donde en ocasiones se encuentran ellos solos, aislados de la familia y lejos de sus amigos. O en otros casos, están con la familia, pero se encuentran "ausentes", "inmersos" en internet.

Estas cinco dislocaciones planteadas por Saur (2020) aparecen en las narraciones de los estudiantes de posgrado y permiten comprender las experiencias de los mismos, durante la pandemia. Cabe mencionar que, se entiende por experiencia lo que les sucede a los estudiantes, lo que les pasa al estar en contacto con sus compañeros de clase, con sus docentes, con sus amigos y familiares. Lo que les sucede en cuanto a cuestiones de desigualdad, de percepción del espacio y el tiempo, de su dispersión y crisis atencional, de su conformación como sujetos, de las convocatorias que esta pandemia les brinda y el vacío que dejó la falta de sociabilidad y creación de lo común, así como a la necesidad del diálogo e interacciones presenciales.

## La experiencia y subjetividad en las narraciones de los estudiantes

La sustentación teórica de esta investigación se basa en tres categorías fundamentales: vivencia, experiencia y subjetividad. Se abordará en primera instancia el concepto de experiencia, anclado en la Teoría de la Formación planteada por Bernard Honoré (1980), para lo cual se retomarán primeramente algunos aspectos que la caracterizan. La formación es considerada para algunas personas como un fenómeno social, al considerarla de esta forma deviene el reconocerla como un derecho del hombre, también tiende a imponerse como una condición del desarrollo económico y social, aunque no siempre es así, y es considerada como un campo de estudio para las ciencias humanas (Honoré, 1980).

La formación también es concebida como un conjunto de procesos que dan pie al cambio constante y transformación de una persona a su devenir como ser humano. En términos prácticos ¿cómo se puede describir este proceso de formación?, ¿cómo se articulan en esta teoría estos tres conceptos? Todos tenemos vivencias que surgen de la práctica en la vida cotidiana, en el diario vivir, la mayoría de las veces no las pensamos, actuamos y ya. Al pasar estas vivencias por un proceso de reflexión en continua interacción y comunicación con los otros se

convierten en experiencias que causan transformaciones en nosotros mismos. De esta manera, la formación "describe que bajo un proceso de reflexión (interiorización del sujeto, confrontando con sus prácticas y vivencias cotidianas, determinan experiencias)" (Gutiérrez, 2020, p. 33). De esta manera se entrelazan los conceptos de vivencias, experiencias y prácticas. La formación, al ser un acto voluntario, hace que cualquier persona tenga el potencial o poder de su propio devenir.

La formación surge de la experiencia de formación en sí misma y la experiencia de las actividades de carácter relacional. La formación implica un proceso continuo de interacción y comunicación con los "otros" y el "Otro". Se retoma el concepto de "otros" y "Otro" planteado por Ramírez y Anzaldúa (2001) en el que "otro" (con minúscula) es el semejante y el "Otro" (con mayúscula) es el orden simbólico, legado de la cultura. La formación puede ser de dos tipos: "instituyente", es decir transformadora, o "instituida", que refuerza lo ya estructurado en la sociedad.

Según Honoré (1980) existen condiciones indispensables para asegurar a la formación un desarrollo, entre ellas están:

1. La superación de la separación entre la formación personal y la formación profesional.
2. Alternancia de tiempo de formación profesional y de tiempo de formación inter-profesional.
3. Alternancia de tiempo de formación en la institución y de tiempo de formación fuera de la institución (…)
4. La formación debe ser por todas partes instituyente de formación y realmente continua.
5. Una política de formación debe ser una política de intervención (p. 10).

Por otra parte, se retoma el concepto de vivencia planteado por Vygotsky (1994) quien la concibe como "una unidad indivisible en la que se encuentra representado tanto el ambiente en el que vive el sujeto como lo que experimenta; es decir, entre las características personales y situacionales" (Gutiérrez, 2020, p. 34). En la vivencia está adherida la mixtura de culturas y el aspecto socioemocional que integran al sujeto en una práctica determinada. De ahí que en cada

encuentro con los otros se da una "encrucijada de culturas" como lo plantea Pérez (2004). Ahora bien, cuando el sujeto significa y da sentido a sus vivencias, en un diálogo y relación con otros, es cuando la vivencia transita a experiencia.

Para Honoré (1980) la experiencia es una noción problema y se encuentra en terrenos del empirismo y la experimentación. De hecho, la palabra experiencia proviene del latín *experientia* que significa "hecho de haber sentido, conocido o presenciado alguien algo" (RAE, 2002, p. 1021), es una acción, vivir, hacer algo. La experiencia une a la acción y al pensamiento. Se dice de "la experiencia vivida, individual, la que está siempre al origen del sentido siempre incomunicable en su totalidad, y la experiencia llamada socio-histórica, la de las significaciones" (Honoré, 1980, p. 35).

La categoría de experiencia, según Lewin (1979), se conforma de tres vectores: emoción, cognición y conducta (acciones). El primero trata del grado en como el individuo percibe emocionalmente al objeto y/o acontecer. El segundo, se presenta cuando una vivencia es significativa y genera conocimiento y la tercera que tiene que ver con la práctica, acciones que anteceden a la producción de conocimiento (Gutiérrez, 2020). Tomando en cuenta lo anterior, emociones, sentimientos, conocimientos y prácticas se conjugan en una experiencia vivida. Durante esta pandemia los estudiantes de la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas (MIHE) experimentaron diversas vivencias, experiencias y nuevas prácticas de diversa índole, que como lo mencionó Saur (2020) causaron dislocaciones que afectaron su formación durante el posgrado.

Otra categoría a revisar es la subjetividad, ya que en las narraciones y/o configuraciones discursivas que se gestaron durante la pandemia se percibe una especie de dislocación, pero también de acomodación de éstas ante la crisis. Por subjetividad se entiende el conjunto de procesos que constituyen al sujeto (siempre en construcción, inacabado, incompleto). Los procesos subjetivos son de diversa índole y abarcan deseos, fantasías, imaginarios, representaciones, identificaciones, transferencias, formaciones del inconsciente, vínculos intra e intersubjetivos, etc. y que constituyen al sujeto dentro de un orden cultural simbólico complejo (Ramírez y Anzaldúa, 2005). "Caracterizado por un campo del saber y una serie de dispositivos de ejercicio del poder que encarnan en

instituciones, normas, leyes, discursos que moldean a los sujetos y regulan sus prácticas" (Ramírez y Anzaldúa, 2005, p.19).

Lo interior del sujeto es a lo que se denomina subjetividad. Es así como la subjetividad se convierte en un recurso metodológico para pensar lo social y lo educativo (Rosales, 1998), ya que es una herramienta para pensar el sentido humano del vivir, una guía para descubrir el origen de los sentidos y configurarlos. Por lo que, al analizar la subjetividad de los estudiantes a través de sus narraciones, podemos encontrar el sentido de lo vivido durante esta pandemia y ello ayudará a hacer un balance de cómo y de qué manera estas subjetividades se dislocaron.

## Análisis narrativo

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo, el método que se utiliza es la narrativa como una forma de construir y/ o analizar los fenómenos narrativos. Se usaron tres técnicas para propiciar y recopilar las muestras de estudiantes de posgrado. En particular, "la investigación narrativa es el estudio de las formas en que los seres humanos experimentamos el mundo" (Connelly y Clandinin, 1990, p.6). Desde un punto de vista metodológico la narrativa es un proceso de recogida de información a través de los relatos que cuentan las personas sobre sus vidas y las vidas de otros. Con el estudio de la narrativa se pueden explorar las subjetividades individuales y de grupo.

La narración se entiende como una condición ontológica de la vida social y a la vez un método o forma de conocimiento (Sparkes y Davís, 2018). Los relatos y las narraciones de las personas son recursos culturales y sociales que dan sentido sobre su vida cotidiana. Hurgar en ellas contribuye a comprender las experiencias de los estudiantes de posgrado y entender cómo dan sentido a sus vidas, en particular, en este tiempo de crisis acrecentada por la pandemia. La experiencia se construye en la narración, el diálogo, la comunicación en la interacción, es a través de estas narraciones que los jóvenes dan sentido a lo que les ocurre. Sparkes y Davís (2018) señalan que muchos de los problemas que surgirán en los próximos años tendrán que ver con las subjetividades, las identidades

y las emociones, ya que son aspectos claves de nuestra naturaleza humana. La narración da cuenta de una forma de pensamiento y de una visión del mundo de una cultura.

En el artículo de Sparkes y Davís (2018) se mencionan algunas características de las narraciones, entre ellas que éstas son historias impregnadas de valores, relatos entendibles, con tramas razonables y significativos para las personas. La narrativa organiza los acontecimientos, los ordena. Otra característica es que los personajes poseen identidades continuas a lo largo del tiempo, además, presentan una estructura que tiene un principio y un final.

## Narraciones a partir de nubes de palabras

En el siguiente apartado se presenta una de las técnicas que permitieron la recogida de información: la nube de palabras. Estas nubes se realizaron mediante la plataforma de WordArt.com (2021), con el propósito de iniciar un diálogo con los estudiantes de posgrado sobre su experiencia en el aspecto socioemocional, académico y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) durante la pandemia. Así como la reflexión de estas experiencias y el análisis de la subjetividad en tiempo de crisis.

Primeramente, los estudiantes seleccionaron palabras, conceptos o ideas para expresar cómo se sentían en este confinamiento por pandemia, es decir, que se buscaba conocer los sentimientos y emociones más significativas para las y los alumnos. Con estas palabras elaboraron imágenes (seleccionadas por ellos mismos). En la elaboración de estas nubes hubo un ingrediente principal, la creatividad. Las nubes se fueron recopilando en la plataforma de "Educación Continua de la Universidad Autónoma de Zacatecas". Ahí mismo el estudiante podría ingresar a un tutorial de apoyo para la creación de estas nubes de palabras, así como al link de la plataforma de WordArt.

Se utilizó una sesión para trabajar cada una de las nubes de los estudiantes mediante el método de investigación narrativa. Antes de comenzar, se socializaron entre las y los participantes los procedimientos para asegurar la ética de la

investigación. Uno de estos procedimientos consistió en explicarles el proyecto de investigación, sus objetivos, metodología, técnicas utilizadas y sus alcances. Se les pidió su consentimiento a cada uno de los participantes de la investigación para grabar, publicar y difundir los resultados de esta actividad de manera responsable y anónima.

Participaron en total 15 estudiantes, seis de la orientación de Comunicación y Praxis y el resto de la orientación de Desarrollo Humano. Los criterios de inclusión para la selección de estudiantes, fueron: a) el que estuvieran registrados en el Seminario de "Comunicación y narrativa" de la MIHE y b) la disponibilidad para participar en cada una de las actividades del estudio.

Los criterios de exclusión fueron: a) el no ser estudiantes de la MIHE y no estar en alguna de las orientaciones antes mencionadas y b) no mostrar disponibilidad para participar en el estudio. En este capítulo sólo se presentan las nubes de palabras de los alumnos de "Comunicación y praxis". Con el fin de respetar su confidencialidad, se codificaron como "E1, E2, E3, E4, E5 y E6".

A continuación, se presenta la descripción de estas nubes de palabras, así como el extracto de fragmentos narrativos que evidenciaron aspectos significativos relacionados con la subjetividad y las experiencias en los ámbitos socioemocionales, académicos y de las TIC en tiempos de pandemia.

**Figura 1: miedo y ansiedad**

Fuente: estudiante 1, nube de palabras creada mediante la plataforma WordArt (2021).

La figura de la nube representa un pentágono. La estudiante 1 (E1, 2021) menciona que quiso poner un emoji, pero no le salió y puso algo parecido al emoji que quería poner. En la nube de palabras de la estudiante 1 aparece la palabra "Miedo" que resalta de entre las demás, por su color (negro) y su tamaño. En la figura plasma otras palabras como ansiedad, amistad, valorar, reflexión, crecimiento. Utiliza colores en sus palabras como el negro, azul marino, naranja, verde agua y amarillo. Aparecen otras palabras más tenues como: "desconcierto". A partir de estas palabras la alumna narra que ella siente miedo ante todo lo que acontece alrededor de su vida. Que tiene miedo porque no sabe qué va a pasar con esta pandemia. Tiene miedo a contagiarse o a contagiar a los demás, a que mueran algunos de sus familiares. Mencionó que en el posgrado antes convivía con algunos compañeros a la hora de receso o que iban a almorzar juntos, pero que nunca lo había valorado y extrañado tanto como en ese momento. Extrañaba los diálogos en los pasillos, la convivencia, la presencia de sus compañeros. Señaló que se sentía sola, desconcertada, con ansiedad. Que le hacían falta sus compañeros de clase y amigos y que ahora con esta situación los valoraba aún más. Manifestó que tiene la esperanza que todo esto pase, que

eso la mantiene de pie y que estos son tiempos de reflexión porque el estar sola en su habitación le brinda esa oportunidad. También señaló que son tiempos de crecimiento en todos los sentidos. Narró cómo terminó con su novio, que estaba en Estados Unidos, porque estos meses sin verlo le permitieron pensar bien las cosas, adentrase en su interior para ver lo que realmente quería de su vida. Hizo énfasis en que depende de cada uno el quedarse quejándose o hacer algo para vencer esta ansiedad y miedo. Para concluir mencionó que ella optaba por esta segunda opción. En seguida se rescata textualmente una parte de su narración:

> Todos sentimos miedo, porque decimos –no me vaya a dar a mí–. Me siento ansiosa porque dejamos de visitar a la familia (…), me puse a pensar muchas cosas y arreglar hasta cosas del pasado (…). Hemos tenido casos de COVID en la familia (…). He crecido en muchos aspectos de mi vida tanto en lo personal, como profesionalmente durante esta pandemia (E1, 2021).

**Figura 2: saturación de información y estrés**

Fuente: estudiante 2, nube de palabras creada mediante la plataforma WordArt (2021).

La estudiante 2 (E2, 2021) elije la figura de un cerebro. Utiliza palabras en color rojo, vino, negro, café, azul, verde y violeta. Las palabras que sobresalen en la nube son: saturada, estresada, desesperada, desconcentrada, distraída, cansada y miedo. Comienza su narración de la siguiente manera:

> Es un cerebro, y la mera verdad, es así como me siento ahorita, muy saturada, con muchos compromisos. La pandemia nos tiene limitados en muchas cosas y a la vez muy saturados en lo mismo, tareas, compromisos. A veces nos sentimos que no avanzamos en lo que tenemos que hacer, porque es una dinámica con la que no estábamos acostumbrados, una dinámica que ni estábamos trabajando. Y eso genera desesperación, me siento muy saturada. Estoy en un lugar público porque tengo un problema de internet en mi casa y eso genera una distracción. Es un año ya en que no podemos hacer lo que ya teníamos planeado. Me siento estresada, cansada y eso no permite concentrarme, sin embargo, sabemos que tenemos muchos compromisos y sé que tengo que estar comprometida. Existe una meta, un objetivo y estresada o cansada, pero lo tengo que hacer (E2, 2021).

La estudiante 2 narró a partir de la nube (figura 2) que se sentía muy estresada y desesperada. Estresada porque duraba más de 5 horas sentada frente a la computadora y esto era sumamente cansado para ella. Mencionó que sus ojos se habían afectado, a tal grado que el oculista le recomendó que se alejara de las pantallas. La situación y enfermedad de sus ojos se había agravado más con las clases en línea. Esto la estresaba aún más, porque tenía encima la presión de terminar la tesis y a lo mejor se sometía a una cirugía de los ojos. A estas alturas del ciclo escolar 2020-2021 se siente desconcentrada, cansada y saturada con tanta información. Señala que ahora con las clases en línea se siente sola en el proceso de investigación y, aunque recibe asesorías y tutorías en línea por parte de su director de tesis, no se compara con las sesiones presenciales. Tiene miedo de no terminar en tiempo y forma su documento recepcional (Tesis). Menciona que de lo cansada que está se distrae fácilmente y no

logra la concentración y atención total. Se angustia constantemente. Pero, aún con todo esto, trata de mantenerse optimista y se siente comprometida a dar lo mejor de sí para sacar adelante su investigación. Menciona que no sabe que le depare el porvenir, pero que desea que la pandemia disminuya para poder regresar a clases en la "nueva normalidad".

**Figura 3: Pérdida, encierro y soledad**

Fuente: estudiante 3, nube de palabras creada mediante la plataforma WordArt (2021).

La nube muestra un ave de color verde-azulado con un fondo azul celeste. Cabe mencionar que el estudiante 3 (E3, 2021) fue el único que le puso fondo a su nube de palabras. Las palabras son de color negro. Al centro del ave resalta la palabra "fortaleza". Otras palabras que se incluyen en la figura son: pérdida, ansiedad, soledad, miedo, encierro, trabajo, sueños. En colores grises las palabras: ánimo, aceptación y solidaridad. El E3 comenzó su narración diciendo que en este tiempo de crisis aprendió a tener fortaleza. Durante este tiempo de pandemia ha sufrido pérdidas, entre ellas rompió con su pareja, por lo que todos sus sueños se vinieron abajo. Suspendió la construcción y ampliación de su casa. Tiene miedo y ansiedad. Se siente solo, quizá porque no ha salido en

meses. Y como dice en el escudo de la ciudad de Zacatecas "el trabajo todo lo vence", con el trabajo que tiene en cada uno de los seminarios de la maestría y la elaboración de su tesis, empieza a olvidarse o distraerse de ese encierro y esa soledad. Extraña a su pareja. Narra lo siguiente:

> Estaba buscando un papalote, algo que se fuera, que volara, que se fuera no sé por dónde. Este trabajo tiene la pérdida, el miedo, más miedo, soledad, miedo, encierro, miedo, desánimo, miedo, ansiedad y otras cosillas más. Le puse un fondo azul para que se viera activo, para que estuviera volando. Hay veces que ese pajarito me caía muy bien, pero otras veces quería que se fuera muy lejos de aquí. He tenido muchas pérdidas de amigos, de familia. A veces pensamos que somos fuertes, pero hay mucha debilidad por debajo y todo recae en el ánimo. A mi señor padre no lo veo desde octubre y no sé nada de él (pausa) nada, absolutamente (pausa) nada y eso me afecta mucho porque él es músico y es un músico concertista. Se va, se pierde, se va con las bandas, se va a las orquestas y no sé nada de él. A veces el hecho de la duda es más fuerte que cualquier otra cosa. Mi mamá ha estado un poco grave, se ha complicado. Ha perdido el gusto y el olfato. Se nos han ido 7 personas. A veces nosotros podemos ver a la persona que está bien, pero no sabemos el lado oscuro de cada persona. No sabemos cómo estamos por dentro. Es bueno preguntar el cómo te sientes. Hablemos… la tecnología es un puente, quizá muy delgado, pero aun así nos ha servido para comunicarnos con los demás. En ocasiones el tener que escribir un texto, leer un libro no se puede, te quiebras. Este ejercicio me sirvió, hice tres de estas figuras y me relajó (E3, 2021).

**Figura 4: desesperada, aprisionada y cansada**

Fuente: estudiante 4, nube de palabras creada mediante la plataforma WordArt (2021).

La figura 4 representa un mundo con sólo dos tipos de colores verde y azul marino, las palabras que destacan más son aprisionada, conspiranoica, perezosa, aburrida, desesperada, cansada, oportunidades y actitud positiva. Pone tres íconos, uno de radioactividad, un calendario y un muro de contención. La estudiante 4 narra lo siguiente:

> Escogí algunas palabras que reflejan mis sentimientos, puse el ícono de la radioactividad como algo preventivo porque siento que hay peligro, por lo que implica la pandemia y lo que implica el brote del virus. Estoy aburrida. Conspiranoica porque siento que en parte muchas cosas no son reales y también son como para desviarse de cosas importantes que están ocurriendo. Me siento desesperada porque ya pasó mucho tiempo y no hay como muchas cosas que hacer. De repente me escapo con mis amigos. Estoy cansada, pongo un calendario porque los días transcurren lentos. Me siento perezosa (E4, 2021).

Otras palabras que colocó en su nube, pero no mencionó, fueron: aprisionada y desesperada; sin embargo, a la vez presenta una dualidad o contradicción con palabras como oportunidades y actitud positiva. Cabe destacar que su tono de voz al momento de describir y narrar el cómo se sentía se percibió sin ganas de hablar, con flojera, arrastrando las palabras, como dando cuenta de un hastío de la situación. Llamó la atención que nunca hizo mención del trabajo de investigación ni a algo referente a la tesis o a su formación en la MIHE.

**Figura 5: cambio radical, crecimiento y renacer. Pérdida/ganancia**

Fuente: estudiante 5, nube de palabras creada mediante la plataforma WordArt (2021).

La estudiante 5 (E5, 2021) elije una nube en forma de cubo. Aparecen tres partes bien diferenciadas: en la primera utiliza el color amarillo y resalta la palabra renacer; en la segunda utiliza el color rosa y las palabras son conocimiento, cambio radical, superación, pérdida y ganancia; en la tercera utiliza el color azul y resaltan las palabras crecimiento, mejora mental, pérdida y ganancia. La estudiante 5 narra lo siguiente:

El proceso de todos ha sido muy similar, empezando por la ansiedad, la pérdida y la desesperación por estar encerrados… pero, aunque no me lo crean, yo sí soy más de estar en la casa. Me gusta mucho estar en la casa, he disfrutado mucho este proceso. Y bueno… tengo esta figura de tres partes, es un cubo en perspectiva; el principal elemento es el renacer, tengo un foquito de ideas, felicidad, algunos emojis de libros, de música, un trébol de cuatro hojas que es de la buena suerte. Este proceso lo he tomado con mucha paciencia y siento que lo vi como un aliciente para poder hacer todas las cosas que quería hacer y que por estar en el trabajo no hacía. A este proceso le llamo: "de renacimiento". Generalmente yo me la paso en la oficina, y cuando inicié mi maestría andaba como "Cruela de Vil", andaba de un lado para otro. Y como tenía tiempo, pues hacía muchas cosas. Pero me di cuenta que estaba evadiendo, pero por la ansiedad. Estuve ansiosa desde mayo y fui a terapia, y ahora siento que estoy al 90% de mi potencial. Eso me llevó al crecimiento. Hubo pérdidas y ganancias. Perdí muchos amigos, gané muchos amigos. Perdí a mi exsuegro. Perdí a mi abuelita, pude estar varios meses con ella y cuidarla. Hace dos meses que falleció y fue muy duro. Nunca se me había muerto nadie muy cercano y de ahí volvió otra vez la ansiedad, pero la voy trabajando. Estoy reconociéndome en mis necesidades. Este cubo representa como diferentes caras o etapas de lo que me pasó, son las diferentes etapas, el conocimiento me hizo cambiar muchas cosas. Todo lo que hemos aprendido de aquí. Soy diseñadora, pero nunca me había metido a estudiar lo filosófico, el área humanística y (…) todo lo que he pasado y aprendido en la maestría me hizo entender muchas cosas, incluso ante las personas soy más tolerante y más empática. Creo que sigue siendo un proceso de crecimiento. En mi caso si no hubiera tenido esta pausa tal vez no hubiera tenido esta oportunidad de conocerme y crecer como persona (E5, 2021).

**Figura 6: esperanza, gratitud y optimismo**

Fuente: estudiante 6, nube de palabras creada mediante la plataforma WordArt (2021).

La nube presenta una paloma. Al centro resalta la palabra esperanza de color morado; quizá porque estamos en tiempo de cuaresma y la ciudad se viste de morado y/o violeta con jacarandas y flores de este color. Las palabras que están incluidas son: esperanza, gratitud, aprendizaje, optimismo. El color de las palabras es morado y/o violeta, rosa, rojo, verde y negro. Llama la atención que no existe ninguna palabra negativa. El tono de la narración que hace la estudiante 6 (E6, 2021) es de alegría, gratitud y optimismo. Es una narración positiva. Hay algo especial en esta estudiante de posgrado, sus actitudes y comportamientos son muy respetuosos. Muestra grandes valores como la honestidad, el respeto, la sencillez y la humildad, pero a la vez es muy trabajadora, sociable, amable y optimista. Es de origen indígena y proviene de una comunidad nahua en el estado de Veracruz, México. Pareciera que por ella no pasó esta pandemia. Está renovada y tranquila. Ella misma en su narración menciona que este tiempo de

confinamiento lo pasó en su comunidad y que hasta el momento no se había presentado ningún caso de Coronavirus. Que no hay señal en su comunidad y por lo tanto no tenían acceso a las noticias y al internet. Convivió mucho con las personas. Narra cómo era la vida cotidiana en su comunidad, ella misma menciona que era muy normal y relajada. La E6 narra lo siguiente:

> Hay sentimientos que se han ido agregando; primero, el de la esperanza porque con las vacunas siento que ya nos estamos acercando a la normalidad. Hay que pensar que esto es pasajero, que es una racha solamente, eso ayuda mucho por eso puse optimismo. La gratitud porque se escucha que hay muchas personas que perdieron el trabajo y de cierta manera yo me siento agradecida porque estamos estudiando y contamos con una beca y eso nos ayuda mucho. En esta pandemia estamos como cobijados con la escuela y con la beca. Puse "aprendizaje" porque hay que aprender la cuestión de la pandemia. Aprendimos a hacer más cuidadosos con la higiene, aprendimos a respetar los espacios, yo así lo veo. Le puse un pajarito porque refleja como ese vuelo que en mi persona estoy empezando poco a poco a ver, lo que estoy aprendiendo, ya no estoy en mi zona de confort, sino que estoy mirando otros nuevos horizontes, aprendiendo cosas nuevas. Le iba a poner una abejita de ícono, porque las abejitas son muy trabajadoras y hay que aprender de las abejas. Cuando veo a mi bebé me da mucha energía, mi familia es mi motor (E6, 2021).

## Conclusiones

La creación de la "nube de palabras" por parte de los participantes de este estudio permitió recopilar las experiencias formativas de los estudiantes del posgrado en educación en los aspectos socioemocionales, académicos y sobre el uso de

las TIC, pero, sobre todo, se pudieron evidenciar algunos aspectos de la subjetividad marcada por esta crisis causada por la pandemia de COVID-19.

En el aspecto socioemocional se evidencia que la pandemia causó sentimientos de miedo, ansiedad, estrés, desesperación, aburrimiento, desconcierto, sentimientos de soledad (causados por el encierro) y cansancio, aunque, después de estos sentimientos negativos, la mayoría de ellos narró algunas señales de esperanza y gratitud. Hablan de "pérdida" y de "ganancia" o así lo perciben después de hacer un recuento de los daños. Indagan ellos mismos los aspectos positivos. A muchos de los estudiantes les afectó el confinamiento, porque no pudieron convivir con sus compañeros de maestría, sus amigos, parejas, familiares y directores de tesis. Reconocieron que gracias al uso de tecnologías pudieron conectarse con ellos, aunque en línea. Se comprueba la dislocación en la disposición subjetiva de los jóvenes, causando en ellos afectaciones en su forma de mirar esta nueva "normalidad"; esta interacción y comunicación mediada por la sana distancia y el uso del cubrebocas, que incluso afecta la percepción de la comunicación no verbal (quinésica, proxémica, paralenguaje, etcétera). La mayoría de ellos hace referencia a cambios, a una estructuración de su vida personal y social.

En el aspecto académico la mayoría de los estudiantes narran experiencias de crisis atencional (falta de atención y concentración) causadas por el uso excesivo de redes sociales, uso del celular, entre otras, al mismo tiempo de recibir clases en línea. Hacen muchas tareas y actividades a la vez, por eso se menciona que la interfaz causa ansiedad (Saur, 2020). Refieren una saturación de información, ya que no tienen tiempo de procesar la información, madurarla o simplemente entrar en procesos relacionales y dialógicos con el otro, para consensar, disentir y/o compartir conocimiento. La mediación cultural del director de tesis en los procesos de investigación y en su formación como investigadores es crucial. Esta pandemia les deja un sentimiento de soledad, por la no convivencia tanto con sus compañeros de clase como con los docentes. El hecho de estar solos, de perder familiares y tener experiencias cercanas a la muerte permitieron procesos de reflexión y crecimiento personal y profesional.

Aprendieron a usar las TIC, las plataformas para videoconferencias Meet, Zoom, Google Clasroom, Skype, plataformas Moodle, WordArt, entre otras, como la que se maneja en "Educación Continua de la UAZ". Tuvieron que adquirir paquetes de internet, con velocidad de acuerdo a su presupuesto. Los estudiantes que ya tenían experiencia en el uso de las TIC apoyaron a sus maestros durante los seminarios. Algunos renovaron sus equipos de cómputo y tuvieron que adaptar el espacio de trabajo en sus hogares. A la fecha pasan muchas horas frente a la pantalla de su computadora y/o de su celular.

En el cuadro 1 se clasifican las narraciones con base en las dislocaciones planteadas por Saur (2020) y con los aspectos socioemocionales, académicos y del uso de las TIC durante la pandemia. Además, las narraciones están relacionadas con los tres vectores que conforman una experiencia.

**Cuadro 1. Dislocaciones presentes en las narraciones de estudiantes, en los aspectos socioemocionales, académicos y en el uso de las TIC**

| Dislocaciones durante la pandemia (Saur, 2020) | Narraciones de estudiantes. Experiencia: emoción (e), cognición (cg) y conducta (acciones) (a) | Aspectos socioemocional (SE), académico (A) y del uso de las TIC (TIC) |
|---|---|---|
| 1. Principio de igualdad (desigualdad, brecha digital, vulnerabilidad) | "Estoy en un lugar público porque tengo un problema de internet en mi casa y eso genera una distracción" E2 (a).<br>"La situación y enfermedad de mis ojos se agravaron más con las clases en línea" E2 (a).<br>"Hablemos… la tecnología es un puente, quizá muy delgado, pero aun así nos ha servido para comunicarnos con los demás (a). En ocasiones el tener que escribir un texto, leer un libro, no se puede, te quiebras. Este ejercicio me sirvió, hice tres de estas figuras y me relajó (e)" E3. | TIC, A.<br>TIC.<br>TIC y A. |

| | | |
|---|---|---|
| 2. Espacio y tiempo | "Estar sola en mi habitación me brinda la oportunidad de reflexionar. Me adentro en mi interior" E1 (cg).<br>"Tengo miedo de no terminar en tiempo y forma mi documento recepcional (Tesis)" E2 (e).<br>"Es una dinámica a la que no estábamos acostumbrados, una dinámica que ni estábamos trabajando" E2 (a).<br>"Estresada porque duro más de 5 horas sentada frente a la computadora, y esto es sumamente cansado para mí, me afecté mis ojos" E2 (e) y (a).<br>"Estoy cansada, pongo un calendario porque los días transcurren lentos. Me siento perezosa" E4 (e) y (a).<br>"El proceso de todos ha sido muy similar, empezando por la ansiedad, la pérdida y la desesperación por estar encerrados" E5 (e). | SE.<br><br>SE.<br><br>A y SE. |
| 3. Atención y silencio | "Me siento estresada, cansada y eso no permite concentrarme" E2 (e).<br>"De lo cansado que estoy, me distraigo fácilmente y no logro la concentración y atención total. Me angustio constantemente" (e). | SE.<br><br>SE, A. |

| | | |
|---|---|---|
| 4. Disposición subjetiva | "Todos sentimos miedo, porque decimos –no me vaya a dar a mí–" E1 (e).<br>"Este trabajo tiene la pérdida, el miedo, más miedo, soledad, miedo, encierro, miedo, desánimo, miedo, ansiedad y otras cosillas más" E3 (e).<br>"A veces pensamos que somos fuertes, pero hay mucha debilidad por debajo y todo recae en el ánimo" E3 (e).<br>"A veces nosotros podemos ver a la persona que está bien, pero no sabemos el lado oscuro de cada persona. No sabemos cómo estamos por dentro. Es bueno preguntar el cómo te sientes" E3 (e).<br>"Escogí algunas palabras que reflejan mis sentimientos, puse el ícono de la radioactividad, como algo preventivo, porque siento que hay peligro por lo que implica la pandemia y lo que implica el brote del virus. Estoy aburrida" E4 (a) (e).<br>"Nunca se me había muerto nadie muy cercano (silencio) y de ahí volvió otra vez la ansiedad, pero la voy trabajando. Estoy reconociéndome en mis necesidades" E5 (e) (a).<br>"El conocimiento me hizo cambiar muchas cosas. Todo lo que hemos aprendido de aquí" E5 (cg) (a). | SE.<br>SE y A.<br>SE.<br>SE.<br>SE y A. |
| 5. Sociabilidad y creación de lo común | "Me siento ansiosa porque dejamos de visitar a la familia" E2 (e) (a).<br>"Extrañaba los diálogos en los pasillos, la convivencia, la presencia de mis compañeros. Me sentía sola" E2 (e) (a).<br>"Con las clases en línea me siento sola en el proceso de investigación, y aunque recibo asesorías y tutorías en línea por parte de mi director de tesis, no se compara con las sesiones presenciales" E2 (e) (a). | SE.<br>SE y A. |

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, se concluye que la crisis de pandemia por COVID-19 generó transformaciones en los seres humanos en general. La subjetividad se dislocó, la percepción del tiempo y el espacio ya no es la misma. Nosotros ya no somos los mismos. En tiempo de crisis, la reflexión de lo que acontece a partir de la narrativa y las configuraciones discursivas nos

ayuda a la comprensión, al crecimiento personal y profesional. Compartir experiencias coadyuva a la formación integral de los estudiantes de posgrado.

## Referencias


Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Paidós.

Catalá, J. M. (2010). *La imagen interfaz*. Universidad del País Vasco.

Connelly, M. y Clandinin, J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry, en: *Educational researcher*, 5(19), 214. https://doi.org/10.3102/0013189X019005002

Feixa, C. (2020, 21-23 de octubre). *Culturas juveniles, reflexiones para una educación confinada* [Conferencia Magistral]. 4º. Encuentro Nacional y 1º. Internacional "Jóvenes u Adolescentes en tiempos de riesgo", Red de Investigadores sobre Adolescencia y Juventud (RIAJ), Cd. de México, México. https://www.facebook.com/encuentronacional.nacional.3/videos/121583853051594

Gutiérrez, G. A. (2020). *La formación de investigadores en Matemática Educativa en México, desde las vivencias, experiencias y prácticas de sus formadores* (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Zacatecas, México.

Lewin, K. (1979). *Field Theory of Social Science. Selected Theoretical Papers* (Dorwin Cartwright, Ed.). Harper & Brothers.

Pérez Gómez, A. I. (2004). L*a cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ediciones Morata.

Real Academia de la Lengua Española (2002). *Diccionario de la Lengua Española. Tomo 1*. Espasa Calpe.

Rosales Ayala, S. H. (1998). *Sentipensar la cultura*. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.

Saur, D. (2020). *Educar en casa. Notas conceptuales sobre excepcionalidad en educación. La pandemia como precipitado*. [Conferencia Magistral]. 4º. Encuentro Nacional y 1º. Internacional "Jóvenes y Adolescentes en Tiempos de Riesgo", Red de Investigadores sobre Adolescencia y

Juventud (RIAJ) Cd. de México, México. https://www.facebook.com/encuentronacional.nacional.3/videos/122341739642472

Secretaría de Salud del Estado de Zacatecas (SSZ) (2021). *Panorama de Coronavirus del 27 de abril del 2021*. https://www.saludzac.gob.mx/home/

Sparkes, A. C., y Devís, J. (2018). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. *Expomotricidad*, 43-68. https://revistas.udea.edu.co/index.php/expomotricidad/article/view/335323

Vygotsky, L. S. (1994). The problem of the environment. En R. van der Veer and J. Valsiner (Eds.). *The Vygotsky reader*, 338-354. Cambridge Blackwell Publishers.

# Grupo de reflexión: experiencias escolares *on-line* de estudiantes del CCH sur UNAM en tiempos de pandemia

Luis Pérez Álvarez
Lorena Porcayo Taboada
Deni Stincer Gómez
Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Eva María Esparza Meza
María Elena Treviño Camacho
Erandi Beatriz Álvarez Patiño
Universidad Nacional Autónoma de México

"Elucidar es el trabajo por el cual los hombres
intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan"

Cornelius Castoriadis

## Introducción

Hacia finales de 2020, en el contexto de las clases a distancia por la pandemia de COVID-19, Deni Stincer, profesora de ambas Facultades de Psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), nos invitó a colaborar en un proyecto de investigación e intervención con los estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM (uno de los escenarios coordinado por María Elena Treviño); dentro de las actividades del programa de la Residencia profesionalizante[1] de los

[1] Recibir entrenamiento y habilitación para resolver problemas clínicos.

estudiantes de la Maestría en Psicología de la Facultad de Psicología de la UNAM, coordinada por Eva Esparza, estudiantes y profesores requerían de alguna estrategia grupal para que simultáneamente se llevara a cabo una investigación y a la vez la intervención sobre la situación psicosocial de los estudiantes del CCH Sur tomando clases a distancia desde el inicio de la pandemia. La propuesta fue convocar a los estudiantes interesados en compartir sus experiencias: el dispositivo grupal fue el Grupo de Reflexión en modalidad virtual.

En las reuniones por la plataforma *Zoom*, de preparación de la tarea, se definió que los alumnos de la maestría eran quienes fundamentalmente harían la intervención como parte de sus prácticas de la residencia, aunque existía en ellos cierta tensión porque no tenían claro cómo hacerlo o bien porque la intervención grupal no estaba en sus expectativas clínicas. Acordamos que, como parte de la capacitación de los alumnos de la maestría, la estrategia sería hacer Grupos de Reflexión con ellos mismos para que vivieran la experiencia grupal y luego pudieran replicarla con los alumnos del CCH Sur, propuesta a la que se sumaron incluso algunas profesoras interesadas en vivir la experiencia y habilitarse eventualmente como coordinadoras de Grupos de Reflexión.

Nos organizamos para que simultáneamente iniciáramos con los diferentes grupos: el grupo de profesoras, los dos grupos de estudiantes de la maestría y el grupo con los alumnos del CCH. Se les convocó a tres reuniones por *Zoom*. Luis Pérez Álvarez y Lorena Porcayo Taboada fueron los coordinadores principales, contando en algunos de estos grupos con la co-coordinación de las coautoras de este trabajo. En esta ocasión particularmente se dará cuenta del Grupo de Reflexión con los estudiantes del CCH Sur.

Para tal efecto, luego de esta introducción, planteamos a grandes rasgos el horizonte epistemológico, teórico y metodológico sobre los Grupos de Reflexión con estudiantes del CCH durante la pandemia para situar la perspectiva de trabajo y el tratamiento que le damos a la información derivada del trabajo de campo. Finalmente exponemos algunas conclusiones que nos acercan a las vivencias de estos jóvenes al tomar clases a distancia durante la pandemia. Esto ayuda a visibilizar algunos ángulos poco atendidos por los padres de los adolescentes, por los maestros y por las autoridades de este sector educativo. Por otra parte, la in-

tervención con los Grupos de Reflexión muestra su bondad para escuchar y dar contención, para fortalecer las redes de apoyo entre pares y aprender a resolver algunos problemas grupales de manera autogestiva, buscando el contacto con agentes de cambio con un alcance cada vez más amplio en la toma de decisiones y resolución de problemas.

## Horizonte epistemológico, teórico y metodológico sobre los grupos de reflexión

¿Qué perspectivas epistemológicas, teóricas y metodológicas se imbrican para pensar sobre lo grupal, la intervención desde diferentes dispositivos grupales y en especial desde los grupos de reflexión?

A *grosso modo* podríamos decir que aun cuando existen varias tradiciones sobre lo grupal, nuestra forma de pensar al respecto está voluntaria y decididamente influida por algunos desarrollos del psicoanálisis y la psicología social, en especial de la escuela francesa (Anzieu, Kaës, Bejarano, Pontalis), la escuela argentina (Pichón-Riviere, Bleger, Dellarosa, Kesselman, Bauleo, De Brasi y Fernández), así como de la tradición de la psicología social de grupos e instituciones en México desde la UAM, Xochimilco, con los trabajos de Silvia Radosh, Lidia Fernández y Margarita Baz. A lo que se agregan algunos aportes desde la filosofía, la antropología, la sociología y la lingüística como los de Saussure, Levi-Strauss, Foucault, Guattari, Lapassade, Lourau, Castoriadis, entre otros.

Pensamos que la vida humana tiene como condición lo gregario, esto es algo que han sostenido y demostrado desde tiempos remotos los filósofos, los historiadores naturalistas, los etólogos, los zoólogos, los antropólogos, los sociólogos, los psicólogos, los psicoanalistas y, en general, todos aquellos estudiosos de las ciencias humanas y del comportamiento como Darwin, Lorenz, Durkheim, Levi Strauss, Freud, Wallon, entre otros.

La vida en pequeños o en grandes grupos humanos pronto se convirtió en el medio idóneo para la sobrevivencia ontogenética y social (Anzieu, 2004). Nacemos en un grupo, nos desarrollamos en diferentes grupos a lo largo de la vida y morimos finalmente en un grupo (Radosh, 1997). Gracias a nuestra capa-

cidad *poética* (creativa), es decir, imaginaria –individual y social–, somos producto y productores de los vínculos en los grupos y las instituciones (Castoriadis, 2003). El grupo primario (la familia) y los grupos secundarios (la escuela, los amigos, el trabajo, etc.) pronto se convirtieron en baluartes de los vínculos que instituyen la vida en sociedad (Fernández, 2002). Así, el grupo como institución y el grupo en las instituciones (Bleger, 1985) nos antecede y nos trasciende, no sólo espacial y temporalmente por lo finito de nuestra vida, sino también consciente e inconscientemente en nuestros encuentros y re-encuentros con los otros resignificados como ideales o rivales (Freud, 1991) por efecto de la fantasmática grupal (Kaës, 1995) desatada y actualizada por las múltiples transferencias alimentadas por la vida en los grupos (Anzieu *et al*., 1978).

El primero o los primeros grupos que sirvieron de modelo a nuestra forma de ser, sentir y pensar van a dejar una huella indeleble en nuestra forma de reaccionar en cada nuevo grupo. Las personas del "aquí y ahora" en cada grupo evocarán a menudo rasgos, imágenes, recuerdos y afectos del "allá y entonces", lo que permitirá el despliegue de una serie de fenómenos intersubjetivos capaces de dar cuenta de nuestras experiencias individuales y colectivas al observar y estudiar los procesos grupales e institucionales (De Brasi y Fernández, 1993).

La dimensión real, simbólica e imaginaria de los grupos e instituciones han sido bien dilucidadas con los aportes de Lourau (2001), Lapassade (1999) y Castoriadis (2003), quienes re-conceptualizando ideas provenientes de la sociología, el marxismo y el psicoanálisis ofrecen argumentos teóricos y prácticos desde la intervención para entender al grupo como bisagra entre lo individual y lo institucional (Guattari, F, Lourau, R, Lapassade, G, Mendel, G, Ardoino, J, Dubost, J y Lévy, A, 1981). El concepto de transversalidad aportado por Guattari (1976) sirve como aguja que atraviesa y articula desde lo individual, lo triangular, lo grupal, lo institucional y hasta lo social de aquellos elementos que son el común denominador de la intersubjetividad. Por su parte, el concepto de reflexión, en Castoriadis (1998), nos permite entender que ésta es el pensamiento que vuelve sobre sí mismo para deliberar y dilucidar individual y colectivamente si lo que deseamos coincide o se aproxima a lo que queremos.

Estos diferentes aportes, derivados de un crisol multireferencial, van a conformar eventualmente un entramado, una urdimbre conceptual que va a ayudar a configurar algunas formas de intervención grupal e institucional tanto en Francia (Lourau, 2001) como en Buenos Aires (Fernández, 2001) y en México (Radosh, 2006) a través de diferentes dispositivos grupales Baz (1996) como los así denominados Grupos de Reflexión que tienen su antecedente inmediato en el Grupo Operativo de Pichon-Riviere (2003) que se resignificó luego con los trabajos de Dellarossa (1979), Fernández y De Brasi (1993), Bauleo (1997) y Fernández (2008)

Desde el punto de vista metodológico, los Grupos de Reflexión se diferencian de los grupos psicoterapéuticos en el propósito. Los últimos tienen un propósito clínico, es decir privilegian el trabajo sobre el contenido latente para que lo expresado por los integrantes del grupo pueda ser sujeto a valoraciones psicopatológicas e interpretativas para reelaborar los eventos traumáticos que permanecían inconscientes. En cambio, en los Grupos de Reflexión se privilegia el discurso manifiesto, la interacción y la comunicación reflexiva para verbalizar las tensiones y preocupaciones individuales y colectivas que obstaculizan las tareas en el grupo, apelando a la capacidad reflexiva y deliberante que los encamine gradualmente a la búsqueda de alternativas realistas de solución con instancias de cada vez mayor jerarquía, trayectoria grupal que puede ir de la autogestión a la autonomía como proyecto (Castoriadis, 2003).

En este sentido, los Grupos de Reflexión son espacios creados ex profeso, bajo oferta y demanda, con poblaciones previamente determinadas para promover la comunicación, la interacción, el intercambio, la expresión de inquietudes, preguntas y la búsqueda de soluciones colectivas a los problemas identificados desde el proceso grupal de los participantes. Su versatilidad permite emplearlos en todo tipo de grupos humanos e instituciones (escuelas, hospitales, empresas, comunidades). Se trata de grupos pequeños (conformados entre cinco y doce participantes) que regularmente se reúnen durante 90 minutos (la sesión prolongada puede ser de varias horas) para abordar temas predefinidos o que emergen espontáneamente del grupo al estar reunidos. Los Grupos de Reflexión pueden consistir en una o varias sesiones, con la participación de un coordina-

dor, un co-coordinador (y observadores si se requiere). Según el nivel y tipo de entrenamiento en este tipo de grupos, algunos coordinadores emplean técnicas psicodramáticas (Amar, Bayle y Salem, 1990; Bello, MC, 2004) para favorecer o estimular la espontaneidad en la expresión verbal y corporal del proceso grupal.

En México, los Grupos de Reflexión han sido empleados en diferentes entornos como el de gobierno y las asociaciones civiles para la atención de niños y jóvenes en situación de calle (Radosh, 2001), el escolar (Fernández y Radosh, 2002), el penitenciario (Araujo, 2003), el universitario (Radosh, 2006; Pérez, 2017), el de los refugios de atención a mujeres violentadas (Pérez y Pérez, 2018), el de los programas del DIF para atender la violencia hacia la mujer durante el embarazo (Vargas y Pérez, 2020) y el de la intervención en crisis en situaciones de desastres naturales (Palacios, Pérez y cols., 2021).

Este breve recorrido por el trabajo realizado desde los grupos ilustra tanto el soporte teórico, metodológico y práctico de los diferentes dispositivos grupales y, en especial, del grupo de reflexión que con la formación teórica y la práctica supervisada es posible que los estudiantes de pregrado y posgrado puedan proponerla como alternativa de investigación e intervención en diferentes escenarios sociales con poblaciones tan numerosas y escaso personal para atender demandas directas e indirectas, como en este caso los efectos biopsicosociales de la pandemia en una población joven como los estudiantes del CCH Sur de la UNAM.

## *Las experiencias escolares* on-line *de los estudiantes durante la pandemia*

Aún y con todos los adelantos tecnológicos del siglo XXI el mundo no estaba preparado en ningún ámbito para enfrentar una pandemia causada por un virus. El contagio se desata en China a finales de 2019 y a los pocos días y semanas ya se había propagado en los cinco continentes. En marzo de 2020 el representante de la OMS declaró la pandemia por COVID-19, describiendo los síntomas y las primeras medidas para evitar el contagio de esta enfermedad de

la que ya se anticipaba su alto nivel de letalidad, particularmente en adultos mayores con comorbilidades (Pérez, 2020).

La vieja normalidad en todos los planos de nuestra vida cotidiana individual y social se quedó en el almanaque del 2019. Con el inicio de la pandemia en 2020 los gobiernos de todo el mundo declararon suspensión de la presencialidad en el trabajo, las escuelas, los lugares de culto y esparcimiento y en general todo espacio público para evitar las concentraciones humanas y el aumento de los contagios y decesos. Los problemas no se hicieron esperar porque la pandemia trastocó todas las esferas de nuestra vida familiar, laboral, educativa, social. Luego de una desconcertante pausa de dos semanas en el ámbito educativo, la vida escolar en todos los niveles se trasladó de las escuelas a los hogares y sin programa ni estrategia por parte de las autoridades, profesores y estudiantes migraron de las clases presenciales a las clases on-line, a través de diferentes dispositivos conectados al internet.

En un país en vías de desarrollo como México, no todas las familias cuentan con internet, computadoras, espacios propicios para trabajar en casa para uno, dos o más hijos en algún nivel escolar, más aún cuando todas las familias fueron conminadas a quedarse en casa para evitar el contagio y, algunos padres, en especial de la clase media, también trasladaron sus oficinas, despachos y consultorios al hogar. Amas de casa, adultos mayores y jubilados que ya permanecían de por sí más tiempo en casa, vieron alterada su cotidianidad y su tranquilidad. Por su parte, los adolescentes acostumbrados a la interacción permanente con sus pares dentro o fuera de los salones de clases, ahora estaban viviendo una nueva experiencia con las clases on-line.

No obstante, gracias a la presencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se pudo salir adelante de una situación tan inusitada. Profesores e instituciones empezaron a responder desde lo que ya sabían o desde el ensayo y error, con la generación de aulas virtuales para continuar con las clases a distancia, con opciones libres (*Google Classroom, Meet, Zoom*) y/o plataformas que ya se utilizaban para la educación *on-line*, como *Moodle* o *Microsoft Teams*, entre otras. Sin esta bondad de las TIC, difícilmente se hubie-

ra podido recuperar el trabajo grupal y los psicólogos lo supimos aprovechar con creces.

En este contexto, muchos investigadores queríamos saber cuáles eran esas experiencias escolares que de las clases presenciales súbitamente pasaron al formato *on-line* en todos los niveles y en particular con los adolescentes, por un lado, para entender el fenómeno mismo y, por el otro, para generar estrategias de atención y contención a esta población. Justamente en este entramado de circunstancias varias fueron las que nos motivaron a sumar esfuerzos entre diferentes instituciones universitarias para llevar a cabo proyectos de colaboración como el que nos ocupa en este trabajo.

## Método

Se realizó un Grupo de Reflexión organizado en tres sesiones 3, 10 y 17 de febrero de 2021, con una duración de hora y media (de 12:00 a 13:30) cada una de manera *on-line* por medio de la plataforma Zoom. Se pidió consentimiento informado para poder llevar a cabo la grabación, transcripción y lograr analizar la información.

Derivado del proceso mismo de revisión de las transcripciones, emergieron y se definieron 6 grandes temáticas discursivas que nos permitieron elaborar el análisis cualitativo de los resultados. 1) estudios desde casa (*on-line*), 2) añoranza por la presencialidad, 3) familia, 4) transición: educación media superior – universidad, 5) enfermedades y muertes y 6) relación con los profesores. Vale agregar que, para guardar la confidencialidad de los participantes, recurrimos únicamente al parafraseo del contenido de las comunicaciones del Grupo de Reflexión.

### *Participantes*

En esta experiencia aparecen diferentes roles. Un coordinador del Grupo de Reflexión, un co-coordinador, dos observadoras (Encargada del Departamento

de Docencia del CCH Sur y Estudiante de la Maestría en Psicoterapia) y trece estudiantes del CCH Sur UNAM de primero, segundo y tercer grado escolar.

En el contexto de la pandemia por COVID-19, el departamento del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH Sur) evaluó la importancia de una intervención con los estudiantes debido a varias dificultades para mantenerse en las clases por situaciones familiares, escolares y psicológicas diversas; ante lo cual, en vinculación con la Dirección de la Maestría en Psicología de la UNAM, se determinó llevar a cabo un Grupo de Reflexión conformado de 15 participantes. El Departamento de Docencia del CCH Sur convocó y registró a quienes tuvieran el interés por participar en la tarea grupal. Una vez registrados se les dio a conocer las fechas y se les compartió la liga de *Zoom* para su acceso, la consigna fue que se comprometieran a participar en las tres sesiones.

El propósito compartido a los integrantes del Grupo de Reflexión fue: conocer las vivencias y experiencias escolares de los estudiantes a través de la educación *on-line* durante la pandemia. Cabe señalar que de 15 estudiantes inscritos en la primera sesión sólo se presentaron 13, con quienes se llevaron a cabo las tres sesiones, no se consideró pertinente la integración de los otros dos participantes después de la primera sesión para asegurar la continuidad.

Los criterios de inclusión fueron pertenecer al CCH Sur UNAM, ser estudiante activo y tener interés en participar en las tres sesiones del Grupo de Reflexión. Durante las reuniones por *Zoom* se pidió al grupo mantener abierta la cámara al menos durante sus participaciones.

### *Procedimiento*

La intervención del grupo de reflexión se diseñó en tres fases: inmersión, profundización, cierre.

La primera fase de inmersión consistió en dar a conocer el encuadre: presentación muy general del coordinador, co-coordinador y observadores, invitarlos a qué asistieran a las tres sesiones, mantener el audio y la cámara abierta y exhortarlos a compartir y reflexionar sobre su experiencia cómo estudiantes desde casa a partir de la declaración de la pandemia. Para iniciar la

participación se les propuso que dijeran su nombre, el semestre que estaban cursando, cómo se sentían en términos generales –salud, emocional, familiar y escolar– y cómo estaban viviendo la pandemia.

La segunda fase fue de profundización, en ésta se les dio la pauta para que cada uno de los participantes pudiera continuar con el hilo de las reflexiones de los temas que surgieron desde la primera sesión, estos temas se agruparon de la siguiente manera: estudios desde casa (*on-line*), añoranza por la presencialidad, familia, transición: educación media superior –universidad, enfermedades y muertes y relación con los profesores. Ante esto se dio la oportunidad de que cada uno de los integrantes del Grupo de Reflexión fuera profundizando en función de lo dicho en la primera sesión.

La tercera fase fue de cierre, en ésta se invitó a que el grupo pensara y propusiera algunas alternativas de solución a las problemáticas identificadas desde el Grupo de Reflexión, sugiriendo que de manera personal, cada uno pudiera expresar qué situaciones están a su alcance para cambiar, corregir o comprometerse a ser mejores y en qué situaciones se tiene que buscar el apoyo o participación de alguien más, pudiendo ser una persona o una instancia, cada vez con mayor rango de autoridad y capacidad en la toma de decisiones para ayudar a resolver determinadas problemáticas. En la primera y segunda fase el propósito fue conocer las situaciones que han estado viviendo y experimentando con su formación escolar desde casa a partir de la pandemia.

En la tercera fase el propósito de cierre fue que cada uno de los participantes pudiera identificar y reconocer que existen varias alternativas de solución, que al momento de compartir y escuchar a los demás integrantes del grupo se pueden generar diversas estrategias de solución que eventualmente los convierta en un grupo gradualmente más autogestivo.

### *Análisis de los resultados*

Al término de las tres sesiones, se transcribió[2] y se analizó la información organizada en 6 grandes temáticas discursivas: 1) estudios desde casa (*on-line*), 2) añoranza por la presencialidad, 3) familia, 4) transición: educación media superior–universidad, 5) enfermedades y muertes y 6) relación con los profesores.

**Estudio desde casa (on-line).** La mayoría de los estudiantes del CCH Sur UNAM coincide en comentar que no es lo mismo estudiar en el plantel educativo que hacerlo desde casa: en la escuela se dedican al estudio, en los tiempos libres avanzan en tareas y en actividades de equipo. Señalan que, en cambio, en casa al estar solos entre cuatro paredes hay poca motivación para conectarse, pues en la mayoría de las ocasiones no se activan las cámaras y no tienen la oportunidad de verse.

Asimismo, hacen referencia a que estudiar desde casa les ha disminuido la calificación e incluso los ha llevado a tener reprobación en algunas materias. En estudiantes constantes que no habían tenido reprobaciones, ahora las presentan, y esto les provoca disminución en su autoestima, comentan que varios de sus compañeros se han dado de baja temporal y otros de manera definitiva por este tipo de situaciones.

Señalaron que en casa hay muchos distractores, si bien tienen la oportunidad de tener computadora, en ella tienen la clase, pero están atentos simultáneamente al celular y logran poca atención a la información; también están los ruidos propios de la casa: la cocina, la lavadora, las mascotas, entre otros, sumándose los ruidos exteriores: vendedores, anunciantes, entre otros.

También expusieron las dificultades que tuvieron para adaptarse a las clases desde casa: al inicio fue algo muy extraño, pues primero los profesores enviaban trabajos para hacer en casa, pero después tuvieron que verse en video-llamada por *Zoom*, con compañeros que no conocían y pocos abrían la cámara.

[2] Agradecemos la valiosa colaboración de Erandi Beatriz Álvarez Patiño, estudiante de la Maestría en Psicología, quien se encargó de la transcripción de las tres sesiones del Grupo de Reflexión de los estudiantes.

**Añoranza por la presencialidad.** Se extraña la convivencia, el estar con los compañeros, no se tiene la oportunidad de preguntar a los maestros y recibir asesoría de las materias y/o temas que se revisan.

La convivencia social y de los amigos se perdió porque cada uno tiene sus actividades y no todos tienen la oportunidad de la tecnología. Ahora ya no pueden reunirse entre clase y clase para ayudarse a comprender algún tema o simplemente compartir sus experiencias cotidianas.

En presencial tienen la oportunidad de quedarse otro rato más y de acercarse con el profesor para consultarle alguna duda que tuvieran; mientras que en línea el profesor al terminar la clase cierra y ya no hay manera de preguntar de forma privada alguna cuestión.

También hacen referencia a la separación y alejamiento de algunos compañeros –por cambio de semestres, escuela o bien de domicilio– con quienes habían establecido una larga amistad (al permanecer en las mismas escuelas por años). Situaciones que viven como duelos; tienden a platicar sus experiencias entre pares y ahora ante su ausencia se sienten desprovistos de compañía. Manifiestan que las relaciones interpersonales y de amistad a distancia se sienten vacías, no hay ese contacto como en la presencialidad.

**Familia.** El tener clases desde casa no sólo implica concentrarse en estudiar, también hay que apoyar en las tareas de la casa. Por ejemplo, si los padres salen a trabajar hay que hacer el aseo, preparar la comida, cuidar a los hermanos menores. Los jóvenes se sienten minimizados ante sus padres cuando manifiestan su preocupación por la situación de pandemia, en muchas ocasiones, los padres al tener toda la responsabilidad, consideran que sus hijos no tienen de que preocuparse, por tanto, los jóvenes pierden la confianza en sus padres para decir lo que sienten y piensan al respecto.

Consideran falta de empatía cuando los padres les dicen que ellos son jóvenes y que, al tener mayor conocimiento de la tecnología, a través de llamadas y/o videollamadas pueden tener contacto con sus amigos y compañeros, ante lo que señalan que no es lo mismo, porque han dejado de llamarse y en muchas ocasiones han perdido contacto.

También señalan falta de comunicación familiar, si bien están juntos muchas horas al día, cada uno en sus ocupaciones y preocupaciones. De pronto el estar en clases y que los padres les pidan que hagan algún quehacer o mandado cuando están en clases pensando que no les afecta que tomen unos minutos de ausencia, señalan esto como falta de empatía por parte de sus padres.

Los familiares les señalan que tienen todo, que pueden estar desde su computadora en sus clases, que aprovechen la oportunidad. Los adultos tienden a minimizar sus emociones, quienes les señalan que antes no se contaba con tanto apoyo tecnológico y familiar, además, si algún familiar atraviesa por alguna cuestión de salud les hacen ver que esos sí son serios problemas.

Asimismo, algunos estudiantes manifiestan preocupación por sus padres que trabajan en instituciones de salud por temor a que sean agredidos físicamente por la población; una estudiante comparte que su mamá es enfermera y tenía que cambiarse de ropa al llegar y salir del hospital para no ser agredida en la calle y eso a ella la tenía con preocupación, con dificultades para concentrarse en sus actividades escolares.

**Transición preparatoria–universidad.** Al estar en el último semestre tienen como objetivo incrementar el promedio, sin embargo, con estas nuevas condiciones por la pandemia la mayoría lo han disminuido. Comentan que en presencial tienen la oportunidad de las ferias de orientación vocacional y ofertas de universidades, pero ahora señalan confusión e inseguridad para tomar una decisión de estudios profesionales. Además de que no tendrán la acostumbrada fiesta de graduación, viven con ansiedad tener bajas calificaciones que les resta seguridad en su trayectoria rumbo a la elección de carrera universitaria.

**Enfermedades y muertes.** Hablan de la muerte de tíos, hay donde existe un fuerte apego con los primos de edades similares muestran identificación con ellos y viven el sufrimiento como propio. Refieren muertes de familiares en otros países o ciudades sin la posibilidad de poder tener acercamiento con la familia para acompañarse.

Muertes de amigos y de varios integrantes de familias por contagio de COVID-19, otras enfermedades y suicidios de familiares ante el encierro que genera mucha angustia y desencadena deseos de muerte y pensamientos suicidas.

Una estudiante compartió que a causa de este tipo de circunstancias necesitó internamiento y medicamento psiquiátrico por algunos meses y en la actualidad se encuentra en seguimiento psicoterapéutico.

Otra integrante del grupo compartió su experiencia sobre el desgaste emocional que representa el que un familiar muy cercano reciba un diagnóstico de cáncer asociado a COVID-19 y que desafortunadamente terminó con su vida; otros más comentaron que experimentaron mucho miedo al contagiarse con el virus junto con su familia.

Asimismo, hubo quien comentó que con anterioridad sufría de algunos síntomas como ansiedad y depresión y éstos se acentuaron teniendo que asistir a un ajuste de medicamento para la estabilización emocional.

A esto se suma la preocupación por no saber cuándo va a terminar la pandemia y hasta cuando la vida se pueda normalizar. Hacen referencia a que ya es mucho tiempo de pandemia y nadie sabe cuánto va a durar esto; además, manifiestan preocupación porque han observado a personas que salen a la calle y no siguen las recomendaciones para evitar el contagio, aumentando el riesgo de contagiar a otras personas que sí se han estado cuidando y evitan salir de casa.

**Relación con los profesores.** Comentan que la mayoría de sus profesores no han sido empáticos, no les dan la oportunidad de preguntar y aclarar sus dudas durante las clases, muchos profesores piden tareas que no explican, y en clase, cuando se les pregunta, dicen que ellos ya dieron la clase que si no se puso atención es problemas del estudiante. Esta situación les genera dificultad y malestar en soledad, lo que disminuye su interés de aprendizaje bajo esta modalidad y refuerza el mantener sus cámaras y audios inactivos.

Los estudiantes hacen una comparación entre las clases virtuales y los tutoriales, señalan que en los tutoriales la información es explicativa, donde al final saben cómo resolver determinado problema y si no lo entendieron al principio, pueden volver a repetirlo para verificar la información, a diferencia de la videollamada donde el profesor da el contenido de la clase y ya no tienen la oportunidad de repetir la información. Reiteran que no hay reciprocidad ni empatía, que muchos profesores desconocen el uso de las plataformas y son los estudiantes quienes les ayudan a resolverlos.

**Cierre.** En esta última sesión se inicia reflexionando sobre la importancia de la comunicación con la familia, sobre la importancia de conocer cómo se siente cada uno de los integrantes y en particular ser escuchados. Aquí se les invitó a proponer alternativas de solución a algunos de los problemas detectados. Ante esto, propusieron hacer talleres de acompañamiento con orientadores, asesores, entre otros. Una de las estudiantes comentó que había participado en un taller de técnicas anti-estrés. También repararon en que hay situaciones que no pueden controlar, tales como la pandemia, pero que sí está a su alcance el que cada uno pueda prepararse académicamente. Otra participante comenta sobre la importancia del autocuidado personal: cuidar su alimentación, empezar a realizar actividades físicas y organizar sus actividades cotidianas.

Por otra parte, retoman la situación de profesores que han sido poco empáticos, donde en principio tendrían que hablar con ellos directamente manifestando que quieren que les expliquen o repitan alguna clase o tema que no les quedó claro; si no reciben respuesta dirigirse con su tutor y si no les apoya acudir directamente a servicios escolares. Lo que subrayamos aquí es que son capaces de generar varias alternativas de solución y no sólo una que les puede dejar nuevamente con frustración.

Señalan que han reportado en varias ocasiones a profesores que no están de acuerdo en su manera de dar la clase o de dirigirse a los estudiantes, incluso que han cometido abusos de autoridad. Comentan el caso en particular de un profesor a quien han reportado en el pasado, pero no ha procedido que las autoridades tomen cartas al respecto. Entonces descubren que han hecho una queja verbal, pero no una denuncia formal, ante lo cual se percatan de que no conocen cómo se lleva a cabo el trámite y que tienen la necesidad de buscar quien los oriente al respecto.

Comentan que al estar tomando clases desde casa se han visto impedidos para acudir a las ferias de las ofertas universitarias y al haber disminuido –en algunos casos– sus promedios, les genera mucho miedo el tomar decisiones de carrera, ahí recuerdan un taller denominado "miedo a la elección de carrera" ante lo cual se motivan porque además de poder recibir información, tendrán la oportunidad de escuchar y ser escuchados por otros compañeros en la misma

situación y ello les podría permitir tomar mejores decisiones para el futuro inmediato.

El grupo cierra con una reflexión en un tono diferente, sobre el hecho de que algunas estudiantes al estar en su último grado de educación medio superior no tuvieron la oportunidad de compartir excursiones y de participar de manera presencial en su graduación, pero dan muestras de mayor conciencia de que eso ya no va a ser posible, al menos en esta etapa de su vida.

## Conclusiones

Estamos en el primer trimestre de 2022 y la pandemia ha pasado y no ha terminado de pasar. Cumplido el segundo año de este fenómeno mundial, que ahora vivimos de salida, con una población de adolescentes, adultos y adultos mayores en su mayoría ya vacunados, aún tenemos que seguir con las medidas sanitarias de protección de regreso a la presencialidad para evitar los casos de contagio del COVID-19.

Los estudiantes del CCH Sur UNAM vislumbran que el Grupo de Reflexión es un espacio donde se les escucha y tienen la oportunidad de escuchar a otros, donde comparten experiencias y se dan cuenta de que no son los únicos que han atravesado por situaciones complejas: académicas, distanciamiento familiar, compañeros, amigos y de falta de empatía tanto de sus padres como de sus profesores. Además de que compartir cómo se sienten les ha permitido encontrar soluciones y sentirse acompañados en estos momentos de la pandemia, pues descubren que todos tienen una u otra preocupación semejante.

Estos Grupos de Reflexión nos ha permitido destacar la importancia de motivar a los profesores para la preparación constante y sistemática en sus áreas de conocimiento y en particular se requiere de la habilitación en el manejo de plataformas; si bien se espera que pronto regresemos a la presencialidad, la tecnología sigue actualizándose y cada vez somos más conscientes de que no estamos libres de situaciones de emergencia por cuestiones naturales o psicosociales.

El Grupo de Reflexión ha servido incluso como espacio de contención y desahogo porque todos estamos atravesando por situaciones complicadas, aunque unas más fuertes que otras. Los participantes indicaron que en las tres semanas que duró el grupo de reflexión han sentido mejoría en su estado anímico y emocional, que les ha permitido reflexionar, compartir y liberar situaciones que les provocaban frustración e incomodidad.

El Grupo de Reflexión les ha permitido sentirse identificados con el grupo de pares, allí donde señalan que la familia y los adultos tienden a minimizar sus preocupaciones coinciden en la importancia de hacerse escuchar y pedir el respeto de sus sentimientos y comentarios. No es cierto que por ser jóvenes y tener más tecnología a su alcance todo es más fácil en la vida. Asimismo, es importante destacar que las diferencias entre generaciones siempre están marcadas por vivencias específicas de la época, pero no por ello deja de ser importante el respeto a las generaciones actuales.

En los Grupos de Reflexión se desarrolla un nivel de comunicación horizontal y transversal, los integrantes al compartir un lenguaje acorde a sus edades y tipos de experiencias se favorecen para modificar estereotipos y superar obstáculos que limitan las tareas concretas.

Alumnos y profesores del CCH y de todos los demás niveles educativos, a consecuencia de la pandemia, hemos aprendido una nueva manera de llevar a cabo las tareas escolares, a menudo escuchamos que las clases a distancia han llegado para quedarse, lo que necesitamos por consiguiente es generar estrategias colectivas e institucionales que disminuyan el sentimiento de soledad, el sufrimiento emocional y el bajo aprovechamiento como consecuencia del deterioro de los vínculos entre pares, en el ámbito familiar y en la relación pedagógica.

Finalmente, para beneficiar a poblaciones tan numerosas como las de estudiantes y profesores de un CCH de la UNAM, es preciso considerar la formación permanente y estratégica de perfiles profesionales que a través de dispositivos grupales como el Grupo de Reflexión puedan impactar de manera significativa en el proceso de autogestión y solución de problemas psicosociales.

## Referencias


Amar, N., Bayle, G. y Salem, I. (1990). *Formación en psicodrama analítico*. Amorrortu editores.

Anzieu, D. (2004). *La dinámica de los grupos pequeños*. Biblioteca nueva.

_____, Bejarano, A., Kaës, R., Missenard, A. y Pontalis, J.-B. (1978). *El trabajo psicoanalítico en los grupos*. Siglo XXI.

Araujo, G., Fernández, L., Ferias, S. y Rivera, M. (2003). "Un grupo de reflexión con el personal técnico de la DGPTM". *Tramas. Subjetividad y Procesos Sociales*, *21,* 389-402 https://biblat.UNAM.mx/hevila/TramasMexicoDF/2003/no21/18.pdf

Bauleo, A. (1997). *Psicoanálisis y grupalidad*. Paidós.

Baz, M. (1996). *Intervención grupal e investigación*. UAM-Xochimilco. Cuadernos del TIPI.

Bello, M. C. (2004). *Introducción al psicodrama*. EMPS / Colibrí.

Bleger, J. (1985). *Temas de psicología*. Entrevista y grupo. Nueva visión.

Castoriadis, C. (1998). *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. Eudeba.

_____ (2003). *La institución y las instituciones*. Tusquets

Dellarossa, A (1979). *Grupos de Reflexión*. Paidós.

Fernández, A. M. (2008) *Instituciones estalladas*. Eudeba.

_____ (2002) *El campo grupal. Notas para una genealogía*. Nueva visión.

_____ y De Brasi, J. C. (1993). *Tiempo histórico y campo grupal*. Nueva visión.

Fernández, L. y Radosh, S (2002). "El miedo en los grupos". En Lizarraga Portillo M. y Ramírez Jardines, M. *El miedo y la cultura escolar*. Universidad Autónoma de Sinaloa.

Foucault, M. (1970) *El orden del discurso*. Tusquets.

Freud, S. (1991). *Obras completas*. Amorrortu editores.

Guattari, F. (1976). *Psicoanálisis y transversalidad*. Siglo XXI.

_____; Lourau, R.; Lapassade, G.; Mendel, G.; Ardoino, J.; Dubost, J. y Lévy, A. (1981). *La intervención institucional*. Folios.

Kaës, R. (1995). *El grupo y el sujeto del grupo*. Amorrortu editores.

Lapassade, G. (1999) *Grupos, organizaciones e instituciones*. Gedisa.

Lourau, R. (2001). *El análisis institucional*. Amorrortu editores.

Palacios, B.; Pérez, L.; Téllez, B. y Nava, M. (2021). "Grupos de Reflexión: Intervención psicosocial para mitigar secuelas psicológicas después de un sismo en una organización educativa". En: Juárez García, A. (2021). *Intervención y control de los factores psicosociales del estrés laboral: experiencias latinoamericanas*. Bonilla Artigas Editores.

Pérez Álvarez, L. (2017). "Reflexión y autonomía. Los Grupos de Reflexión en la formación profesional del psicólogo". En: Ramírez Grajeda, B. *Ecos de Castoriadis. Para una elucidación de la institución hoy*. UAM-X.

_____, (2020). "Emergencias y nuevas subjetividades en la era de las pandemias". *Alter Enfoques Críticos*, 22, 33-45. https://static1.squarespace.com/static/552c00efe4b0cdec4ea42d9f/t/60c9112ee956da1cf62bcdd9/1623789871360/ALTER22-04-emergencias.pdf

Pérez-Patricio, L. y Pérez-Álvarez, L. (2018). "Imaginario social y subjetividades en refugios de atención a la violencia de género en México". *Trayectorias Humanas Trascontinentales*, (3). https://doi.org/10.25965/trahs.833

Pichon-Riviere, E. (2003). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Nueva visión.

Radosh, S. (1997). G*énesis de la noción de imaginario social y su pertinencia en el campo de los grupos y las instituciones*. Trabajo inédito. Mimeografiado.

_____ (2001). "Abordaje grupal a la problemática psicosocial". *Anuario de investigación 2000*. UAM-Xochimilco.

_____ (2006). *Experiencias e ideas sobre los Grupos de Reflexión efectuadas en congresos, coloquios y actividades científicas del campo psi*. Trabajo inédito.

Vargas-Gutiérrez, M. y Pérez-Álvarez, L. (2020). *Violencia de pareja en la mujer y sus efectos intersubjetivos en la función materna: investigación cualitativa con mujeres del municipio de Cuernavaca, Morelos (México). Alter Enfoques Críticos,* 21, 65-85. https://static1.squarespace.com/static/552c00efe4b0cdec4ea42d9f/t/60c8fa07a867216361b519f5/1623783944229/ALTER21-06-violenciapareja.pdf

# Entornos digitales, educativos y de gestión

# Brecha digital al inicio de la pandemia: el caso de docentes universitarios

Martín Gabriel De Los Heros Rondenil
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-México

Nélyda Solana Villanueva
Colegio de Postgraduados-Campus Tabasco

Sandra Carmen Murillo López
Universidad Nacional Autónoma de México-IISUNAM

## Introducción

La innovación de las TI en general, así como el aumento en el acceso y el uso de internet en particular, ha permitido la implementación de nuevos servicios que han modificado sustancialmente la forma de interacción y comunicación de los agentes económicos, sociales y educativos. Si bien es cierto que se han ampliado las oportunidades para el trabajo, el estudio o el ocio también es evidente que estas transformaciones han acrecentado la desigualdad social, ya que el acceso, así como el uso de redes es restringido. Un gran porcentaje de la población está excluida de los beneficios de esta revolución tecnológica por diferentes razones: por limitaciones específicas como la competencias o habilidades digitales, por falta de recursos económicos para acceder a la tecnología o por aspectos geográficos o demográficos. Estas limitaciones generan un problema que se denomina brecha digital.

Las investigaciones relacionadas con la brecha digital que abarcan su conceptualización, la definición de sus categorías y niveles, la descripción de sus características, así como de los factores que la propician son relativamente nuevas, ya que surgen a finales del siglo XX. Este problema y las desigualdades que

genera se han transformado según el avance en la innovación tecnológica y la implementación de políticas públicas en los países que tratan de resolverlo.

El interés por indagar sobre este fenómeno inició con las diferencias en la posibilidad de los hogares de disponer de una computadora personal (Dutton y Reisdorf, 2019) y el acceso a servicios de internet (Van Dijk, 2005), ya que las innovaciones tecnológicas y el uso de navegadores están basados en el acceso a dichos servicios (Hargittai, 2002, Helsper *et al*., 2015; Van Deursen y Helsper, 2015). Este problema se vincula con los temas de desigualdad social, desigualdad digital, capital digital, acceso a la información, la inclusión o exclusión tecnológica. En ese sentido, el problema de la brecha digital debe entenderse desde una perspectiva multidimensional.

Para Lai y Widmar (2021) "la brecha digital limita las oportunidades para aquellos que no tienen acceso a internet" (p. 478). En condiciones de medidas de distanciamiento social por el COVID-19, el internet se convirtió en el recurso fundamental para la transición hacia la Enseñanza Remota de Emergencia (Hodges *et al*., 2020) y fue fundamental en la actividad educativa, principalmente a nivel de la educación superior.

En la literatura se analizan los tres niveles de brecha digital: i) el acceso, ii) el uso y iii) los resultados. El primer nivel corresponde al acceso físico (Van Dijk, 2005); este nivel está caracterizado por: a) tener o no tener acceso y b) la calidad del acceso (velocidad de conectividad, dispositivos actualizados). El uso, o segundo nivel de brecha digital, se relaciona con: a) las habilidades y los patrones de uso (Hargittai, 2002), b) los tipos de actividades que las personas realizan en línea (Blank y Groselli, 2014; Van Deursen y Van Dijk, 2014), y c) la eficiencia en la realización de tareas específicas en este medio (Van Deursen y Helsper, 2015). El tercer nivel se refiere a resultados tangibles (Helsper *et al*., 2015) que proporciona el uso de internet. Lo que se busca es determinar quién y de qué manera se beneficia con el uso de internet en múltiples ámbitos de la vida (Van Deursen *et al*., 2015), contando para ello con un marco operativo propuesto por Van Deursen y Helsper (2015).

En el presente estudio, se exploran los dos primeros niveles de brecha digital considerados en la literatura sobre el tema: el acceso y el uso, con base en un estudio de caso. La población objeto de estudio está conformada por 78 docentes universitarios de la División Académica de Multidisciplinarias de Comalcalco de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT). La recopilación de la información se realizó mediante la aplicación de un cuestionario en línea en el mes de octubre 2020. La temporalidad de referencia es de marzo a junio de 2020, que corresponde a la fase de transición de la modalidad presencial a la modalidad denominada Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) (Hodges *et al.*, 2020).

El marco teórico que sustenta el presente trabajo es la teoría del mantenimiento tecnológico (Gonzales, 2014; 2016) que se refiere a las barreras, las limitaciones, los grados o la calidad del acceso a internet cuando se ha superado el primer nivel de brecha digital. Las preguntas que se responden en el estudio se refieren a las ventajas y limitaciones en el acceso y en el uso de internet que experimentaron los docentes universitarios analizados durante los primeros meses de la pandemia.

Abordar este tema resulta importante para contribuir a documentar la experiencia en términos de labor docente de nivel superior, que requiere el uso y dominio de la tecnología de información para llevar a cabo el proceso educativo en situaciones de crisis sanitaria. Asimismo, es útil conocer sobre el acceso a internet de los docentes analizados, toda vez que las políticas públicas se están concentrando en atender las brechas digitales de primer nivel, mediante la dotación de tableta, teléfonos celulares (Donner, 2015; Gonzales *et al.*, 2016; Napoli y Obar, 2014; Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, s. f.; Van Dijk, 2005), lo cual tiene limitaciones en términos del acceso de calidad, así como en el uso eficiente de los usuarios.

## *Brecha digital*

El término brecha digital es relativamente nuevo. Éste fue utilizado por primera vez por la *National Telecommunications and Information Administration* (NTIA) de los Estados Unidos de América en su informe *Falling through the net II: New*

*data on the digital divide* del 28 de julio de 1998 y se refería a la propiedad y el uso de computadoras en general, señalaba que la brecha digital aumentó entre 1994 y 1997 según niveles de ingreso, grupos demográficos y áreas geográficas (NTIA, 1998). Una de las primeras definiciones sobre brecha digital lo propuso la Organization for Economic Co-operation and Development (2001) y hace referencia a:

> La brecha entre individuos, hogares, empresas y áreas geográficas en diferentes niveles socioeconómicos con respecto tanto a sus oportunidades para acceder a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como a su uso de Internet para una amplia variedad de actividades. (p. 5)

Si bien es cierto que esta definición permite distinguir dos niveles de brecha (acceso y uso) durante los primeros años del estudio sobre el tema las discusiones sociales, políticas y académicas se concentraron en el primer nivel de brecha digital, que corresponde al acceso físico, es decir, tener o no tener acceso a internet (Van Deursen y Van Dijk, 2015; Van Dijk, 2005). Otros estudios se centraron en las inequidades, en el acceso y el uso de tecnologías digitales (Hargittai y Hinnant, 2008; Norris, 2001; Van Dijk, 2002) denominadas brechas digitales de primer y segundo nivel (Attewell, 2001; DiMaggio *et al*., 2004; Hargittai, 2002, 2004). A medida que el internet se ha generalizado surgieron cambios conceptuales sobre brecha digital y se pasó de acceso al uso, y en algunos estudios, de manera específica, al material de uso real (Livingstone y Helsper, 2007; Selwyn, 2004).

En la literatura sobre el tema, se han desarrollado tres niveles de brecha digital. El primer nivel se refiere al acceso físico a internet (Van Dijk, 2005), incluye dispositivos, conexiones o aplicaciones (Van Dijk, 2020). Como señalaba la NTIA (1998) la computadora personal (*PC*, por sus siglas en inglés) fue el primer dispositivo de acceso, posteriormente se incorporarían medios digitales móviles (computadora portátil, tabletas, teléfonos inteligentes) o analógicos digitalizados (televisión, radio, cámaras, juegos). Entre las conexiones se menciona la internet, telefonía móvil, radio digital. En cuanto a las aplicaciones destacan: el correo electrónico, los motores de búsqueda, la banca electrónica, el comercio electró-

nico y las redes sociales (Van Dijk, 2020). La medición y el análisis de este nivel se refiere a la disponibilidad y accesibilidad de los artefactos tecnológicos y su conexión a internet desde lugares como casa, trabajo, escuela o lugares públicos.

El acceso a internet requiere el cumplimiento de tres requisitos: capital económico para adquirir el servicio de internet o el dispositivo (computadora, teléfono inteligente); capital social para aprender cómo se usa internet y capital cultural para hacer frente a la diversa cantidad de contenido disponible (Van Deursen *et al*., 2015). Las diferencias en este nivel están dadas por el costo y la calidad de los servicios de internet, como la banda ancha o conexión de alta velocidad, el dispositivo para acceder a la red y la telefonía móvil (por cobertura, capacidad de memoria o de conexión). El acceso a internet por teléfono inteligente "representa una forma inferior de acceso, por disponibilidad de contenido, apertura de la plataforma y la red, velocidad, memoria, disminución de los niveles de participación y funcionalidad de interfaz, entre otros" (Napoli y Obar, 2015, p. 330).

El uso de internet o el tipo de actividades que realizan los usuarios en internet (Van Deursen *et al*., 2015) que está caracterizado como segundo nivel de brecha digital (DiMaggio *et al*., 2004; Hargittai, 2002; Van Dijk, 2005, Pearce y Rice, 2013) se asocia tanto a características de las personas (habilidades, alfabetización y competencia digital), como a los contenidos disponibles de internet, de manera que la capacidad de uso genere un mejor aprovechamiento (Hargittai, 2002). También incluye los patrones de uso e intensidad entre individuos y organizaciones. Para el uso y buen aprovechamiento de internet se requiere habilidades operativas, genéricas e informacionales.

Con respecto a las características de las personas destacan: la competencia digital que se refiere al conjunto de conocimientos que las personas pueden aprender y adquirir para usar las TIC y en los medios digitales para operar efectivamente en una sociedad intensiva en conocimiento (Ferrari, 2012). En los inicios, este concepto se vinculó con habilidades relacionadas con el uso de la computadora; actualmente es más amplio, porque comprende conocimientos y actitudes (Sillat *et al*., 2021). También se incluyen habilidades básicas tanto en a) hardware para la utilización de teclado, pantallas táctiles; b) software para el

procesamiento de texto, gestión de directorios, privacidad de teléfonos móviles y c) operaciones básicas en línea como correo electrónico y búsqueda de formularios. Al igual que habilidades intermedias o genéricas tales como: autoedición, diseño gráfico digital, producción, análisis, visualización e interpretación de datos y finalmente habilidades avanzadas relativas a la inteligencia artificial, macrodatos, programación, ciberseguridad, desarrollo de aplicaciones móviles, internet de las cosas (Unión Internacional de Telecomunicaciones, 2018).

La brecha de tercer nivel se refiere a los resultados tangibles que genera el uso de internet (Helsper *et al*., 2015). Lo que se busca es determinar quiénes y de qué manera se benefician con el uso de internet en múltiples ámbitos de la vida como: mayores ingresos laborales, oportunidades laborales, bienes o servicios a mejores precios en línea, mayor diversidad de conexiones o redes sociales o mayor interacción en la comunidad local (Helsper *et al*., 2015). Es decir, ciertos tipos de uso aumentan el capital humano, financiero, social y cultural (Halford y Savage, 2010). En ese sentido, la brecha digital empieza en el uso y termina cuando se incorporan los medios digitales a la vida cotidiana (Van Dijk, 2017).

A partir de la revisión de estos tres niveles y sus características, así como los modelos, enfoques y teorías asociados, podemos señalar que el término brecha digital debe entenderse desde una perspectiva multidimensional, porque no sólo se trata del equipamiento o acceso a internet, relacionada al acceso físico (Van Dijk, 2017). También comprende las habilidades, conocimientos o competencias (Casillas y Ramírez, 2021) del docente, de los alumnos y los padres de familia (Hargittai, 2002) para utilizar internet de diferentes maneras (Bonfadelli, 2002) y conseguir una apropiación completa de la tecnología (Van Dijk y Hacker, 2003).

Para el caso de los profesores universitarios y como lo señalan Casillas y Ramírez (2021), no basta "saber utilizar un procesador de palabras, hojas de cálculo y un administrador de presentaciones" (p. 43), por el contrario, sugieren ocho tipos de saberes digitales de tipo informático: (administración de archivos; administración de dispositivos; software y fuentes de información especializadas; texto y texto enriquecido; datos; medios y multimedia; comunicación; y colaboración y socialización) y dos más de corte informacional (ciudadanía y

literacidad digital) (Casillas y Ramírez, 2021, p. 47). Con estos saberes se puede conocer con precisión tanto el conocimiento como el saber hacer de los docentes.

En el sector educativo con la incorporación creciente de tecnologías digitales se ha generado entre los docentes la reflexión sobre las competencias necesarias que deben tener para desarrollar estrategias didácticas apoyadas en tecnología. Esto es lo que Kivunja (2013) denominó pedagogía digital "enriquecen el aprendizaje, la enseñanza, la evaluación y todo el plan de estudios" (p. 131), y les permite mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Pettersson, 2018).

### *Teorías sobre brecha digital*

Existen varias teorías o modelos relacionados con la brecha digital, como la Teoría de la Difusión de la Innovación o el Modelo de Aceptación Tecnológica. En este apartado sólo se recupera la teoría del mantenimiento tecnológico (Gonzales, 2014; 2016) que ayuda a explorar grados o calidad de acceso cuando se ha superado el primer nivel de brecha digital.

La teoría del mantenimiento tecnológico surge ante la necesidad de explorar lo que ocurre después del acceso inicial a internet, es decir, las barreras o las limitaciones del acceso a internet de determinados grupos de población (vecindarios de bajos ingresos de USA) a través de teléfono celular. Una aportación de esta teoría es que explora la relación entre estatus socioeconómico y las actitudes hacía la tecnología, lo que juega un papel importante en la determinación de la adopción, porque la falta de uso se atribuye más a menudo a factores internos (relevancia, apropiado) que a los externos (precio).

El origen de esta propuesta se encuentra en el trabajo de Graham y Thrift (2007), quienes buscaron hacer visible el mantenimiento y la reparación que "son procesos continuos que se pueden diseñar de muchas maneras diferentes para producir muchos resultados diferentes" (p. 18). Estos autores consideran que la reparación y el mantenimiento son partes vitales de los relevos de la vida cotidiana, por lo que no son actividades accesorias, por el contrario, "son la sala de máquinas de las economías y sociedades modernas" (p. 19).

Como parte de la explicación sobre la importancia del mantenimiento de la tecnología se menciona: "(…) a medida que aumenta el acceso público (…) los usuarios de bajos ingresos experimentarán cada vez más el mal funcionamiento, la desconexión y otras restricciones de acceso" (Gonzales, 2016, p. 237). Este argumento es consistente con el modelo de estratificación de la brecha digital y con la idea de que aquellos con riqueza y otros recursos podrán tener mejor acceso digital que los grupos pobres o marginados (Norris, 2011).

Esta teoría contempla dos criterios diferentes sobre el mantenimiento de la tecnología: i) la calidad del teléfono celular y ii) la estabilidad de la conexión. El primero se refiere a la limitada funcionalidad por pantalla que no funciona, por la duración de batería, por mala calidad de sonido, por el mal funcionamiento del hardware cuando se envían mensajes de texto, entre otros (Gonzales, 2014). La estabilidad de conexión se refiere a la interrupción frecuente en el acceso por perdida del dispositivo, por avería, o por la imposibilidad de pagar una factura, de manera que las interrupciones se vuelven frecuentes a corto plazo en el acceso (Gonzales, 2014), o se crean ciclos de inestabilidad confiable (Gonzales, 2016). Esta teoría contempla que los factores contextuales influyen en el acceso a lo largo del tiempo, por lo que es apropiado comprender como los costos continuos asociados con este proceso en el acceso pueden moldear las actitudes sobre la adopción (Gonzales, 2016).

## Resultados de estudios sobre brecha digital

Los primeros estudios sobre brecha digital durante la primera década del presente siglo fueron descriptivos y mostraron que el acceso estaba asociado a la edad, el género, la educación, los ingresos, la etnia y la geografía (Hargittai y Hinnant, 2008; Wei y Hidman, 2011). Los marcos de análisis eran sociológicos (capital social) y económicos (difusión de tecnología y adaptación de los consumidores). Estos estudios contribuyeron a la comprensión de la desigualdad digital.

Los resultados de la investigación de Boser (2013) mostraron que la mayoría de las escuelas ven a la tecnología como "algo para agregar a su enfoque actual en lugar de algo que podría cambiar su enfoque actual. En otras palabras, las

escuelas no utilizan la tecnología para hacer las cosas de manera diferente" (p. 4). Este autor encontró que las escuelas adquieren dispositivos digitales sin objetivos de aprendizaje diferenciados. A menudo se utilizaban para desarrollar habilidades básicas.

En América Latina, durante el confinamiento por la pandemia COVID-19 en que se implementó la ERE, la desigualdad del acceso a la educación digital aumentó las brechas preexistentes en materia de acceso a la información y el conocimiento y, por lo tanto, se incrementó la desigualdad y las exclusiones educativas (Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), 2020).

Los resultados de una evaluación entre conexión a internet por computadora y celular (Napoli y Obar, 2014) muestra que el acceso móvil tiene niveles más bajos de funcionalidad y disponibilidad de contenido; asimismo, las plataformas donde operan son menos abiertas y flexibles, de manera que afecta los niveles de participación, creación de contenido o la búsqueda de información por parte de los usuarios. Al respecto, Rice y Katz (2003) señalaron que una dimensión importante de la brecha digital es la brecha potencial entre quienes tienen funciones y servicios avanzados y quienes tienen tecnologías con capacidades menores. Otra característica es la desconexión intermitente del celular que retrasa el acceso a internet (Gonzales *et al*., 2016).

En México, las condiciones de acceso físico (brecha digital de primer nivel) son bajas. Según los resultados de la ENDUTIH 2020 sólo el 44.2% de hogares mexicanos contaban con computadora (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2021). En cuanto a los hogares con conexión a internet, para el año de referencia, se observa que el 60.6% de los hogares contaban con este servicio (considera conexión fija y móvil). En el área urbana la disponibilidad de conexión a internet comprendía al 69% de hogares y en la rural sólo el 30.1% (INEGI, 2021). La población usuaria de seis años o más que usaban internet fue del 72.0%, aproximadamente 84.1 millones de personas. En cuanto al uso, el 93.8% es para comunicarse, el 91% mencionó que es para buscar información; la

opción del uso de internet para apoyo a la capacitación o educación lo seleccionó el 85.6% (INEGI, 2021).

## Aproximación metodológica

En este trabajo utilizamos un diseño metodológico mixto. Los docentes universitarios, de la División Académica Multidisciplinarias de Comalcalco de la UJAT, que durante 2020 se encontraban desarrollando actividades de docencia (102 docentes) fueron la población objetivo.

> Para el diseño cuantitativo la fuente de información empleada fue una encuesta en línea que se aplicó en octubre de 2020. La tasa de respuesta fue del 76% (el cuestionario fue respondido por 78 docentes). En este cuestionario se incluyeron 28 preguntas en total, clasificadas en cuatro secciones: a) características sociodemográficas, b) características y recursos disponibles para realizar el trabajo a distancia (marzo-julio 2020), c) satisfacción laboral y d) división del trabajo doméstico. Las preguntas relacionadas con las dos primeras secciones son las que se analizan en este trabajo. Además, se retomó información de variables consideradas en el documento "Satisfacción laboral en tiempos de pandemia" (De los Heros-Rondenil *et al*., 2020).

Para analizar el tema de brecha digital, en particular sobre el acceso físico, se plantearon preguntas sobre la disponibilidad de algún tipo de equipo de cómputo y el acceso al servicio de internet (primer nivel). Para una aproximación del segundo nivel de brecha digital, se preguntó sobre la experiencia de formación o impartición de modalidad mediada por tecnología, el uso de recursos tecnológicos en la ERE y la percepción sobre el dominio del uso de TIC. Las preguntas fueron referidas a su experiencia durante el periodo marzo-julio 2020.

Para el diseño cualitativo se realizaron entrevistas semiestructuradas que buscaron conocer sobre su experiencia en la docencia remota y las implicaciones en su vida. Se entrevistaron a cinco docentes: tres mujeres y dos hombres.

Las entrevistas se hicieron vía telefónica durante el mes de diciembre de 2020; tuvieron una duración de entre 30 hasta 55 minutos. Se transcribieron todas las entrevistas y se analizaron buscando las relaciones entre los conceptos de brecha digital: acceso y uso y su experiencia. Así se pudieron detectar temas más detallados sobre las características del acceso y uso de dispositivos electrónicos.

## Resultados

### *Primer nivel, dispositivos de acceso*

Entre los docentes universitarios no existe brecha digital de dispositivos para el acceso a internet, porque todos tienen al menos un equipo de cómputo (cuadro 1). Los resultados sobre tipos y número de dispositivos de los que disponen los profesores evidencian que estos usuarios conforman parte del grupo que presenta formas tradicionales de trabajo a distancia (Napoli y Obar, 2014), mediante computadoras personales (23.1%) o portátiles (97.4%). Estos equipos presentan ventajas respecto al acceso telefónico o móvil porque pueden participar en una mayor variedad de actividades (Davison y Cotten, 2003; Mossberger *et al*., 2012, Rice y Katz, 2003). Por supuesto, siempre y cuando, estos dispositivos estén actualizados y cuenten con capacidades tales como ancho de banda (características de calidad del acceso) y además dispongan de "accesos periféricos" como auriculares, cámara, impresora, etc. (Van Dijk, 2005).

La población estudiada también disponía de tabletas (37.2%), dispositivo que es considerado en una posición intermedia (por tamaño, potencia y precio) de acceso (Napoli y Obar, 2014), y la mayoría de estos dispositivos acceden a internet a través de una conexión en el hogar. Según O´Malley (2013) el 80% de los usuarios de tabletas utilizan estos dispositivos de manera exclusiva en el hogar.

**Cuadro 1. UJAT: cantidad de dispositivos en el hogar, 2020**

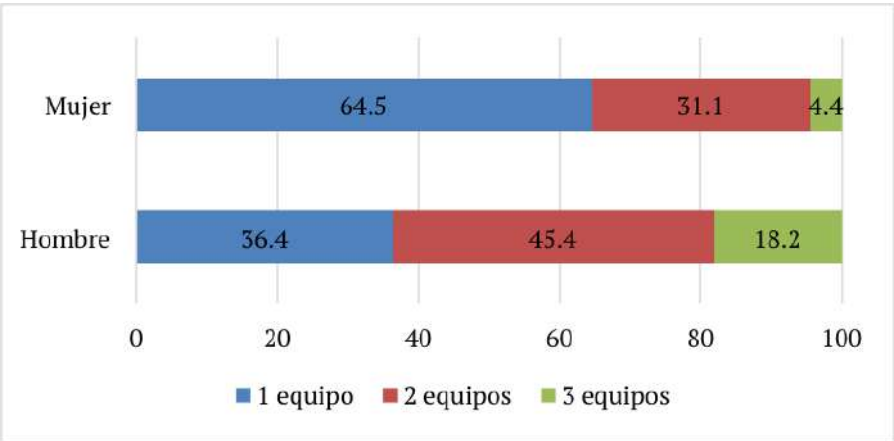
| (%)<br>Cantidad de equipo 1/ | % |
|---|---|
| Un equipo de cómputo | 52.5 |
| Dos equipos de cómputo | 37.2 |
| Tres equipos de cómputo | 10.3 |
| **Total** | **100.0** |
| **Al menos un equipo de cómputo** | **100.0** |

1/ Equipo (*PC, lap top, tablet*)

Fuente: elaboración propia con base en el cuestionario para docentes universitarios-UJAT, octubre 2020.

Se observan diferencias por sexo en la cantidad de equipos que disponían los académicos. En el caso de los hombres 63.6% tenían dos o tres equipos y de las mujeres sólo 35.5% contaban con esa cantidad de dispositivos (figura 1). Estas diferencias muestran una brecha de género por equipamiento en el hogar.

**Figura 1. UJAT: cantidad de equipo de cómputo por sexo, 2020 (%)**




Fuente: elaboración propia con base en el cuestionario para docentes universitarios-UJAT, octubre 2020.

### *Primer nivel, acceso a internet (red)*

Respecto al acceso a internet el mayor porcentaje de los casos analizados (94.9%) manifestó contar con acceso a internet en el hogar (cuadro 2). De éstos, más de la mitad de ellos, tenía conexión tanto fija como móvil. Si bien es cierto que al ser docentes tuvieron que seguir realizando labores de ERE, el 5.1%, que carecía de conexión a internet en el hogar tuvo evidentes limitaciones para continuar con el proceso educativo, dado que el internet se convirtió en el recurso fundamental para proseguir con las tareas de formación e interacción con los estudiantes, los pares y las autoridades educativas.

El 3.9% de los docentes sólo contaba con conexión móvil. Ésta es una tendencia predominante en la actualidad (Correa *et al*., 2020; Tsetsi y Rains, 2017) y forma parte de la solución rápida y económica para disminuir las desigualdades de acceso (Donner, 2015), principalmente en países en desarrollo y para hogares de los estratos desfavorecidos (Correa *et al*., 2020; Gonzales *et al*., 2016; Robinson *et al*., 2015). Se considera que la conectividad a internet por teléfono inteligente "representa una forma inferior de acceso, por disponibilidad de contenido, apertura de la plataforma y la red, velocidad, memoria, disminución de los niveles de participación y funcionalidad de interfaz, entre otros" (Napoli y Obar, 2015, p. 330).

**Cuadro 2. UJAT: tipo de conexión a internet en el hogar, 2020 (%)**

| La conexión a internet es | % |
|---|---|
| Sólo fija | 34.6 |
| Sólo móvil | 3.9 |
| ambas (fija y móvil) | 56.4 |
| No dispone de conexión a internet en el hogar | 5.1 |
| **Total** | **100.0** |

Fuente: retomado de: De Los Heros-Rondenil *et al*., (2020, p. 11)

Tomando en cuenta que el indicador dicotómico de acceso, tener o no tener acceso a internet (Van Deursen y Van Dijk, 2015), podemos decir que los docentes analizados superaron la brecha digital de primer nivel porque disponían de equipos y contaban con conexión a internet en el hogar. Sin embargo, como menciona Gonzales (2014; 2016), esta conectividad no necesariamente es suficiente para poder desarrollar la ERE. Se requiere considerar aspectos demográficos y geográficos (Van Dijk, 2005), o criterios de calidad del acceso como las capacidades tecnológicas de la conexión (Napoli y Obar, 2014) o funciones y servicios avanzados de la PC (Rice y Katz, 2003) o la conexión de alta velocidad o de banda ancha para poder desarrollar eficientemente el proceso educativo. En este sentido los docentes comentaron:

> El único cambio fue conectar otra red de internet. Hubo un día en el que sí se cayó la red por completo. Como somos 5, una (red) es para 3 computadoras y otra para 2 computadoras. Yo en lo personal tuve que contratar otra línea de teléfono, porque yo vivo cerca de la Universidad y de repente acá es pura ranchería (campo) y se va la luz cuando llueve mucho" (Informante 1, profesor).
> "Como le digo, tuve que contratar otra línea de internet para mi uso personal [...] audífonos y esas cuestiones. [...] resulta que, en mi computadora, no sé, no funcionaba, no sé porque no, no me sirvió, o sea y gasté en vano" (Informante 2, profesora).

La respuesta de los profesores ante el mal funcionamiento de la conectividad a la red, que señalaba la teoría del mantenimiento tecnológico (Gonzales, 2014; 2016), es contratar otra línea de internet. En esta decisión influyó el estrato socioeconómico y las actitudes hacia la tecnología, factores determinantes para su adopción (Gonzales, 2016). Es claro que los docentes ante la baja capacidad o velocidad de conexión, dado el tipo de servicios que existen en el lugar o los problemas de congestión porque más personas trabajan o estudian a través de internet (Lai y Widmar, 2021), contrataron otra línea. Por tanto, no fue un problema interno, ya que tenían una actitud positiva respecto a la adopción de tecnología. Más bien enfrentaron un problema externo por el tipo y calidad de

servicio que se oferta en el lugar. A esto se sumaron las dificultades con el funcionamiento de las computadoras que revelaron signos de obsolescencia y que afectaron la calidad del acceso de estos docentes. En la literatura se señalaba que no basta la disponibilidad del dispositivo electrónico se requiere contar con accesos periféricos (Van Dijk, 2005) como micrófonos, audífonos, cámaras digitales, entre otros indispensables para trabajar a distancia, ya que la computadora o dispositivo puede sólo tener hardware o software básicos que no cumplen con lo indispensable para dar clases virtuales.

La disposición de conexión a internet no implicó necesariamente contar con los criterios de calidad de esa conectividad relativos a la capacidad de volumen de datos y velocidad suficientes para poder desarrollar todas las actividades de docencia. Por ejemplo, casi todos los docentes disponían de internet, pero no todos contaban con la misma calidad de conexión:

> Lo más complicado es que tengo que ir a otra parte (casa de su suegra) y no puedo estar en mi casa, porque el internet es muy inestable. Quería contratar internet, (con) un mejor proveedor, pero en el lugar donde vivo no llega Telmex, no llega Izzi, no llegan esos proveedores. Tuve que contratar uno particular, pero este particular pues no da un buen servicio y lamentablemente la zona donde estoy geográficamente pues no da para más, y ahí no llega el internet bien. Como le digo a mi esposa (el internet) es prácticamente mi herramienta de trabajo y pues si me cuesta bastante de hacer mis actividades aquí (Informante 3, profesor).

Cuando se incorporan los criterios de calidad en el acceso a internet se observan condiciones desiguales de conexión a la red, lo que limita el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje en la modalidad remota. Estos hallazgos cualitativos matizan los resultados relacionados con el primer nivel de la brecha digital, donde el 100% de docentes dispone y accede a internet. Sin embargo, es importante considerar los criterios de calidad, tales como: la capacidad de ancho de banda de la conexión a internet, así como la disponibilidad de dispositivos actualizados y de los recursos periféricos en el análisis de la medición de la brecha

de acceso física o brecha digital de primer nivel, porque el indicador dicotómico no es suficiente para conocer las condiciones de calidad en el primer nivel de brecha digital.

## Brecha digital: segundo nivel, uso del equipo e internet

La experiencia de los docentes en el uso de las tecnologías para impartir clases es un antecedente importante para la ERE. Dos terceras partes, no habían usado estas tecnologías para dar clases antes de la pandemia (cuadro 3). Los conocimientos y práctica previa son importantes ya que facilitan el uso y adopción de nuevas tecnologías, además del desarrollo de competencias o habilidades digitales (Ferrari, 2012; Sillat *et al*., 2021).

**Cuadro 3. UJAT: Experiencia de los docentes en modalidad online, 2020 (%)**

| El/la docente antes de la pandemia | % |
|---|---|
| impartió clases online | 32.1 |
| impartió clases semipresencial | 37.2 |
| cursó opciones de formación online | 53.9 |
| participó en videoconferencia sincrónica | 62.8 |

Fuente: retomado de: De Los Heros-Rondenil *et al*., (2020, p. 11)

Esta experiencia o su ausencia influyen en cómo se incorporan los recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El uso, como menciona Hargittai (2002), depende en parte de las características de las personas (habilidades digitales) para hacer un mejor uso de esos recursos. Dos de las docentes comentaron en la entrevista:

> Era una plataforma que no conocíamos y que casi nadie usaba, o sea, sí existía, pero nadie utilizaba, pero, migrar a *Teams* sí fue un poquito complicado, tanto para alumnos como para profesores, pues *Teams* no es amigable, o sea en realidad, sus interfaces no son intuitivas. A diferencia de

algunas otras plataformas o algunas otras opciones que existen y que sí habíamos utilizado en algún momento" (Informante 2, Profesora).

A mí sí me costó poquito, porque toda la vida he estado dando clases presenciales, no me ha tocado a mí trabajar a distancia. La verdad es que sí, me costó al inicio. Al principio batallé, y tuve que implementar no la plataforma que nos recomendó la UJAT en el inicio del ciclo anterior, sino que tuve que irme a trabajar en Classroom, hasta implementé clases por *WhatsApp* y correo electrónico (Informante 4, Profesora).

Cuando no se cuenta con experiencias previas en formación a distancia o con habilidades digitales se complica la incorporación de nuevos recursos tecnológicos a la enseñanza, tal como se observa en los comentarios de los entrevistados. Otro factor que no ha permitido una adecuada transición entre la modalidad presencial a la ERE es el tiempo, porque fue abrupto, prácticamente de un día para el otro se tuvo que cambiar de modalidad, lo que generó diversas estrategias de los docentes, como utilizar otros recursos de internet más conocidos para implementar la enseñanza a distancia como *WhatsApp* o correo electrónico.

Los resultados de percepción de dominio que tenían los docentes sobre las tecnologías y las herramientas digitales muestran que más de la mitad percibía que tenía dominio de principiante o básico de las tecnologías (52.6%) y de las herramientas digitales (56.4%) (Cuadro 4). Los niveles de dominio avanzado y experto de tecnologías o herramientas digitales eran similares: 19.2% de docentes lo tenían. Estos hallazgos confirman los comentarios de los docentes que no conocían y no sabían cómo usar las plataformas como *Teams*, por lo que tuvieron que recurrir al correo electrónico o *WhatsApp* para realizar las clases, lo que limitaba la forma de enseñanza y probablemente generaron brechas de aprendizaje con respecto a alumnos cuyos docentes no tuvieron esos problemas.

**Cuadro 4. UJAT: Percepción sobre nivel de dominio, 2020 (%)**

| Nivel de dominio en marzo-julio 2020 | De las tecnologías (internet, conexiones *wifi*, manejo de software, etc.) | De las herramientas digitales (plataformas, *apps, WhatsApp*, videoconferencias, etc.) |
|---|---|---|
| Básico 1/ | 52.6 | 56.4 |
| Intermedio | 28.2 | 24.4 |
| Avanzado 2/ | 19.2 | 19.2 |
| Total | 100.0 | 100.0 |

1/ Incluye principiante
2/ Incluye dominio experto
Fuente: adaptado de: De Los Heros-Rondenil *et al*., (2020, p. 12)

Aquellas personas que consideraban que tenían algo de dominio de las dimensiones analizadas pudieron disminuir la brecha de uso. Una docente comentó sobre esto:

> Siempre hemos manejado plataformas porque, pues, ya ves que en la nueva educación pues siempre utilizamos TIC, lo único que no había yo manejado cien por ciento completo era, pues las clases virtuales o en sí el examen (en línea). El *Teams*, la que nos da la universidad es muy completa, creo que es la más completa que existe, porque tiene cámara, tiene para compartir videos, nos dieron cursos intensivos para poderla utilizar. Yo creo que para mí no ha sido un problema, porque soy una persona relativamente joven y relacionada con la tecnología (Informante 5, profesora).

En estas condiciones se dio el uso del equipo y de las tecnologías para llevar a cabo el proceso de la ERE (cuadro 5). Como se observa en las respuestas, los equipos fueron utilizados principalmente para aplicaciones tecnológicas como el *WhatsApp*, que fue el medio principal para mantener comunicación con sus estudiantes y probablemente fue a través del dispositivo celular. Este dispositivo tiene limitaciones por su funcionalidad, disponibilidad de contenido, y afecta los niveles de participación, creación de contenido o búsqueda de información de los

docentes (Napoli y Obar, 2014). La plataforma más usada para subir archivos fue el aula virtual *Microsoft: Teams* propuesta por la UJAT. En esta plataforma se llevaron a cabo las actividades de aula virtual, como fueron tareas, evaluaciones, envío de información, etc. Esta plataforma tiene un sistema propio de videoconferencia. La plataforma más utilizada para videoconferencia fue *Zoom*. Es importante destacar que el 15.4% de los docentes no utilizaron plataforma para subir archivos. Asimismo, el 21.8% no usaron plataformas para videoconferencias, lo que releva que este grupo no realizaron actividades de enseñanza sincrónicas.

**Cuadro 5. UJAT: principales recursos tecnológicos utilizados durante el periodo marzo-junio 2020 (%)**

| Recursos tecnológicos utilizados | % |
|---|---|
| Medio más utilizado para mantener comunicación con los estudiantes | |
| *WhatsApp* | 41.0 |
| Correo electrónico | 21.8 |
| Aula virtual de la universidad | 20.5 |
| Otros | 16.7 |
| Total | 100.0 |
| Plataforma más utilizada para subir archivos | |
| Aula Virtual UJAT | 33.2 |
| *Classroom* | 14.0 |
| *Edmodo* | 19.2 |
| No utiliza plataforma educativa | 15.4 |
| Otros | 18.2 |
| Total | 100.0 |
| Plataforma más utilizada para videoconferencia | |
| *Zoom* | 33.3 |
| *Microsoft Teams* | 30.8 |

| | |
|---|---|
| No utiliza videoconferencia | 21.8 |
| Otros | 14.1 |
| Total | 100.0 |

Fuente: elaboración propia con base en el cuestionario para docentes universitarios-UJAT, octubre 2020

## Conclusiones

Los resultados muestran que los docentes universitarios analizados superaron la brecha digital de primer nivel considerando el indicador tener o no tener acceso, porque todos cuentan con al menos un dispositivo electrónico y el 94.9% dispone de internet en su hogar. Sin embargo, estos hallazgos son matizados cuando se incorporan algunos criterios de calidad en el acceso. Los comentarios de los entrevistados muestran que no es suficiente tener equipo de cómputo, sino que debe estar actualizado o contar con los recursos periféricos tales como micrófono, audífonos, cámara digital, entre otros, necesarios para desarrollar la enseñanza remota de emergencia. Además, el rendimiento y la velocidad de la conectividad a internet no fue la adecuada para desarrollar sus actividades. Éste fue un problema externo, porque es la capacidad del servicio a internet que ofertan los proveedores en determinadas zonas geográficas del país.

Se encontró evidencia de que los docentes tenían actitud positiva para adoptar la tecnología, porque ante problemas de capacidad de conexión o inestabilidad del servicio de internet, tomaron la decisión de contratar una nueva línea o buscaron otros proveedores. Estos hallazgos pueden contribuir a documentar las experiencias en la medición de la brecha digital de acceso.

Consideramos que sería importante incorporar criterios de calidad de acceso relativos a la capacidad de ancho de banda de la conexión a internet, así como la disponibilidad de dispositivos actualizados y de los recursos periféricos, que ayudaría a mejorar la medición de la brecha de primer nivel.

Entre los factores que limitan el uso de internet (brecha digital de segundo nivel) se encontró que: a) 52.6% de estos profesores universitarios tiene dominio

básico de las tecnologías y 56.4% de las herramientas digitales y b) alrededor de dos tercios no habían tenido experiencia como docentes o participantes en opciones de formación en línea. Esto llevó a que más de la quinta parte de ellos (21.8%) no desarrolló actividades de enseñanza sincrónicas porque no utilizó la plataforma para videoconferencias. El 62.8% utilizó *WhatsApp* y correo electrónico para la comunicación con los alumnos e impartió clases empleando estas dos aplicaciones, que, como se ha mencionado, tienen limitaciones para un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje.

Encontramos que la institución capacitó a los profesores de manera intensiva para el uso de los recursos tecnológicos, asimismo, brindó una plataforma institucional. Sin embargo, mejorar las habilidades digitales requiere tiempo y persistencia en estrategias de formación, por lo que se considera necesario seguir fomentando en la práctica docente el uso de tecnologías y plataformas digitales para disminuir la brecha de uso entre estos profesionales de la educación superior.

## Referencias


Attewell, P. (2001). The First and Second Digital Divides. *Sociology of Education* 74, 252-259.

Blank, G. y Groselj, D. (2014). Dimensions of internet use: Amount, variety, and types. *Information, Communication & Society,* 17(4), 417-435.

Bonfadelli, H. (2002). The Internet and knowledge gaps: a theoretical and empirical investigation. European Journal of Communication, 17(1), 65-84. https://doi.org/10.1177/0267323102017001607

Boser, U. (2013). Are Schools Getting a Big Enough Bang for Their Education Technology Buck?. *Center for American Progress*. https://cf.americanprogress.org/wp-content/uploads/2013/06/UlrichEducationTech-brief-3.pdf?_ga=2.28822204.1428282178.1641486653-2044434585.1641486653

Casillas, M. y Ramírez, A. (2021). *Saberes digitales en la educación: una investigación sobre el capital tecnológico incorporado de los agentes de la educación*. Argentina, Brujas.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe COVID-19*. https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/45904/S2000510_es.pdf

Correa, T., Pavez, I. y Contreras, J. (2020). Digital inclusion through mobile phones? A comparison between mobile-only and computer users in internet access, skills and use. *Information, Communication & Society* 23(7), 1074-1091. https://doi.org/10.1080/1369118X.2018.1555270

Davison, E. y Cotten, S. (2003). Connection discrepancies: Unmasking further layers of the digital divide. *First Monday*, 8(3). https://doi.org/10.5210/fm.v8i3.1039

De los Heros-Rondenil, M., Murillo-López, S.C. y Solana-Villanueva, N. (2020). Satisfacción laboral en tiempos de pandemia: el caso de docentes universitarios del área de salud. *Revista de Economía del Caribe*, 26, 1-21. doi: https://doi.org/10.14482/ecoca.26.158.7

DiMaggio P., Hargittai, E., Celeste, C. y Shafer, S. (2004). Digital inequality: from unequal access to differentiated use. En K. Neckerman (Ed.), *Social Inequality*, 355-400. Russell Sage Foundation.

Donner, J. (2015). *After access: Inclusion, development, and a more mobile internet*. MIT Press.

Dutton, W. y Reisdorf, B. (2019). Cultural divides and digital inequalities: attitudes shaping Internet and social media divides. *Information, Communication & Society*, 22(1), 18-38. https://doi.org/10.1080/1369118X.2017.1353640

Ferrari, A. (2012). Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks. *JRC Technical Report*. https://ifap.ru/library/book522.pdf

Gonzales, A. (2014). Health benefits and barriers to cell phone use in low-income urban U.S. neighborhoods: Indications of technology maintenance. *Mobile Media & Communication*, 2(3), 233-248. https://doi.org/10.1177/2050157914530297

_____ (2016). The contemporary US digital divide: from initial access to technology maintenance. *Information, Communication & Society*, 19(2), 234-248. https://doi.org/10.1080/1369118X.2015.1050438

_____, Ems, L. y Ratnadeep, V. (2016). Cell phone disconnection disrupts access to healthcare and health resources: A technology maintenance perspective. *New Media & Society* 18(8), 1422-1438. https://doi.org/10.1177/1461444814558670

Graham, S. y Thrift, N. (2007). Out of Order. Understanding Repair and Maintenance. *Theory, Culture & Society*, 24(3), 1-25. https://doi.org/10.1177/0263276407075954

Halford, S. y Savage, M. (2010). Reconceptualizing Digital Social Inequality. *Information, Communication & Society*, 13(7), 937-955. https://doi.org/10.1080/1369118X.2010.499956

Hargittai, E. (2002). Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills. *First Monday*, 7(4). https://doi.org/10.5210/fm.v7i4.942

_____ (2004). Internet access and use in context. *New Media & Society,* 6(1), 137-143. https://doi.org/10.1177/1461444804042310

_____ y Hinnant, A. (2008). Digital Inequality. Differences in Young Adults' Use of the Internet. *Communication Research*, 35(5), 602-621. https://doi.org/10.1177/0093650208321782

Helsper, E. J., Van Deursen, A. J. A. M. y Eynon, R. (2015). T*angible Outcomes of Internet Use. From Digital Skills to Tangible Outcomes project report*. https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/5138116/Tangible-Outcomes-of-Internet-Use.pdf

Hodges, Ch., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). "The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning". *EDUCAUSE Review*. https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2021). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares 2020* [Tabulados]. https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2020/#Tabulados

Kivunja, C. (2013). Embedding Digital Pedagogy in Pre-Service Higher Education to Better Prepare Teachers for the Digital Generation. *International Journal of Higher Education*, 2(4), 131-142. https://doi.org/10.5430/ijhe.v2n4p131

Lai, J. y Widmar, N. (2021). Revisiting the Digital Divide in the COVID-19 era. *Applied Economic Perspectives and Policy,* 43(1), 458-464. https://doi.org/10.1002/aepp.13104

Livingstone, S. y Helsper, E. (2007). Gradations in digital inclusion: Children, young people and the digital divide. *New Media & Society*, 9(4), 671-696. https://doi.org/10.1177/1461444807080335

Mossberger, K., Tolbert, C. J. y Hamilton, A. (2012). Measuring digital citizenship: Mobile access and broadband. *International Journal of Communication*, 6, 2492-2528. https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/1777

Napoli, P. M. y Obar, J. A. (2015). The emerging Internet underclass: A critique of mobile Internet access. *The Information Society*, 30(5), 323-334. https://doi.org/10.1080/01972243.2014.944726

National Telecommunications and Information Administration (NTIA). (1998). *Falling through the net II: New data on the digital divide*. https://www.ntia.doc.gov/report/1998/falling-through-net-ii-new-data-digital-divide

Norris, P. (2001). *Digital divide: Civic engagement, information poverty, and the internet worldwide*. Cambridge University Press.

Organization for Economic Co-operation and Development. (2001). *Understanding the digital divide*. OECD Digital Economy Papers, 49, OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/236405667766

O' Malley, G. (2013). *Consumers consider phones primary mobile device*. MediaPost. https://www.mediapost.com/publications/article/213847/consumers-consider-phones-primary-mobile-device.html

Pearce, K. y Rice, R. (2013). "Digital Divides from Access to Activities: Comparing Mobile and Personal Computer Internet Users". *Journal of Communication* 63(4), 721-744. https://doi.org/10.1111/jcom.12045

Pettersson, F. (2018). On the issues of digital competence in educational contexts – a review of literature. *Education and Information Technologies*, 23, 1005-1021. https://doi.org/10.1007/s10639-017-9649-3

Rice, R. E. y Katz, J. E. (2003). Comparing Internet and mobile phone usage: Digital divides of usage, adoption, and dropouts. *Telecommunications Policy,* 27, 597-623. https://doi.org/10.1016/S0308-5961(03)00068-5

Robinson, L., Cotten, S. R., Ono, H., Quan-Haase, A., Mesch, G., Chen, W., Schulz, J., Hale, T. y Stern, M. (2015). Digital inequalities and why they matter. *Information, Communication & Society*, 18(5), 569-582. https://doi.org/10.1080/1369118X.2015.1012532

Sillat, L. H., Tammets, K. y Laanpere, M. (2021). Digital Competence Assessment Methods in Higher Education: A Systematic Literature Review. *Education Sciences*, 11(8), 1-13. https://doi.org/10.3390/educsci11080402

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (s. f.). *Sistematización de respuestas de los sistemas educativos de América Latina a la crisis de la COVID-19*. https://siteal.iiep.unesco.org/respuestas_educativas_covid_19

Selwyn, N. (2004). Reconsidering political and popular understandings of the digital divide. *New Media & Society*, 6(3), 341-362. https://doi.org/10.1177/1461444804042519

Tsetsi, E. y Rains, S. (2017). Smartphone Internet access and use: Extending the digital divide and usage gap. *Mobile Media & Communication*, 5(3), 239-255. https://doi.org/10.1177/2050157917708329

Unión Internacional de Telecomunicaciones. (2018). *Portada de conjunto de herramientas para las habilidades digitales*. https://www.itu.int/en/ITU-D/Digital-Inclusion/Documents/Digital-Skills-Toolkit_Spanish.pdf

Van Deursen, A. y Helsper, E. (2015). The Third-Level Digital Divide: Who Benefits Most from Being Online? *Studies in Media and Communications*, 10, 29-52. https://doi.org/10.1108/S2050-206020150000010002

_____ y Eynon, R. (2014). *Measuring Digital Skills*. From Digital Skills to Tangible Outcomes project report. https://www.lse.ac.uk/media-and-communications/assets/documents/research/projects/disto/Measuring-Digital-Skills.pdf

_____ y Van Dijk, J. A. G. M. (2014). Internet skills and the digital divide. *New media & society,* 13(6), 893-911. https://doi.org/10.1177/1461444810386774

_____ (2015). Towards a multifaceted model of internet access for understanding digital divides: An empirical investigation. *The Information*

*Society*, 31(5), 379-391. https://doi.org/10.1080/01972243.2015.1069770

_____ y Klooster, P. (2015). Increasing inequalities in what we do online: A longitudinal cross sectional analysis of Internet activities among the Dutch population (2010 to 2013) over gender, age, education, and income. *Telematics and Informatics*, 32(2), 259-272. https://doi.org/10.1016/j.tele.2014.09.003

Van Dijk, J. (2002). A framework for digital divide research. *The Electronic Journal of Communication*, 12(1). https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/6849188/Volume+12+Numbers+1.pdf

_____ (2005). *The deepening divide: Inequality in the information society*. SAGE.

_____ (2017). Digital Divide: Impact of Access. En P. Rössler, C.A. Hoffner y L. Zoonen (Eds.), *The International Encyclopedia of Media Effects*, 1-11. John Wiley y Sons. https://doi.org/10.1002/9781118783764.wbieme0043

_____ (2020). Digital Divide. Polity Press.

_____ y Hacker, K. (2003). The Digital Divide as a Complex and Dynamic Phenomenon. *The Information Society,* 19(4): 315-326. https://doi.org/10.1080/01972240309487

Wei, L. y Hindman, D. (2011). Does the Digital Divide Matter More? Comparing the Effects of New Media and Old Media Use on the Education-Based Knowledge Gap. *Mass Communication and Society*, 14(2), 216-235. https://doi.org/10.1080/15205431003642707

# Experiencia y aprendizaje de los estudiantes de una licenciatura durante la pandemia del covid-19

Ofmara Yadira Zúñiga Hernández
María Alejandra Terrazas Meraz
Universidad Autónoma del Estado de Morelos

José Antonio Jerónimo Montes
Universidad Nacional Autónoma de México

## Introducción

Es importante identificar a escala local cuáles son los principales problemas a los que se enfrentaron los estudiantes y profesores durante la pandemia COVID-19. Aunque sabemos que la pandemia impactó de forma abrupta a todo el Sector Educativo, lo que marcó un hallazgo que determinó la necesidad de trazar líneas fundamentales para apoyar a poblaciones vulnerables que se enfrentan a retos no resueltos; ésta es una tarea que implica una reorganización en el estilo de vida de los estudiantes en el que el contexto y la cultura familiar y social influyeron en el proceso educativo, en específico sobre aquellos conocimientos y habilidades preexistentes cuyo dominio es débil. La crisis provocada por la pandemia acentúa algunas situaciones y problemas de enseñanza – aprendizaje en el marco de la educación tradicional y virtual.

Las Instituciones de Educación Superior (IES) Públicas y Privadas reportan que la pandemia de COVID-19 ha afectado el proceso de enseñanza-aprendizaje y que la educación en línea ha sustituido a la presencial. Esto ha repercutido en el estudiantado y ha provocado un aumento del nivel de estrés y de ansiedad entre los estudiantes ante retos tecnológicos, pedagógicos y de competencias. El impacto negativo del aislamiento hacia la salud de los estudiantes de acuerdo con un estudio realizado en Cuba, bajo la perspectiva de la salud pública, se ha llamado a la

cuarentena obligatoria reclusión domiciliaria voluntaria. En este sentido, el monitoreo de las reacciones psicológicas es una prioridad para los sistemas de salud y educativos; dentro de las manifestaciones reportadas con mayor frecuencia en los jóvenes de 16 a 24 años fueron trastornos emocionales, depresión, estrés, apatía, irritabilidad, insomnio y agotamiento emocional. Los síntomas se mostraron tres veces mayor (como promedio) en comparación con niños que no han experimentado reclusión (Broche, Fernández y Reyes, 2020). La pandemia ha puesto de relieve las dimensiones económicas, familiares y personales, dentro de esta última la socioemocional; mismas que han afectado al proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes que no gozan de tantos recursos en lo referente a la adquisición de equipos y de programas informáticos o a la contratación de una conexión de internet suficientemente potente.

Uno de los problemas que las universidades enfrentaron en la pandemia fue la falta de capacitación en el manejo de herramientas digitales (Delgado y Álvarez, 2021), es decir en el uso didáctico y metodológico (Villalustre y Del Moral, 2010; Balladares, 2017). Aunque ya se evidenciaba una falta de formación en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) antes de la pandemia (Valenzuela et. al, 2017), ahondó en esta carencia en tiempos de COVID-19 ante el incipiente desarrollo de competencias digitales altamente tecnificado en el ámbito educativo y social (García y Pérez, 2021). Al mismo tiempo se considera que lo anterior representa una "oportunidad para proponer posibilidades de aprendizajes más flexibles, explorar aprendizajes híbridos o mezclados y combinar aprendizajes sincrónicos y asincrónicos" (Marinoni, Van't y Jensen, 2020, p. 11).

La pandemia COVID-19 para los educadores y estudiantes fue un desafío adaptativo y transformador, para la cual no existe una respuesta definida que pueda guiar a los agentes educativos y estudiantes en la Educación Superior para diseñar rápidamente respuestas y contextos específicos en la enseñanza a distancia, a medida que la pandemia sigue su curso (Ordorika, 2020).

El objetivo de este estudio, es analizar el proceso e implementación de respuestas adaptativas de los estudiantes ante los desafíos emergentes por COVID-19, lo que representa un problema sobre todo para aquellos que no tienen oportunidades similares en el proceso del aprendizaje. El aporte del estudio consiste en

identificar las dificultades, retos y estrategias que se implementaron como parte de la experiencia y de las condiciones de enseñanza remota o presencial, ante las diversas formas de aprender de manera independiente desde el hogar a través de actividades específicas individuales o en grupo.

En este trabajo se pone de manifiesto que con la expansión del proceso de enseñanza-aprendizaje a contextos de vía remota los estudiantes son los vectores que dejan entrever la situación familiar durante la pandemia; y cómo ésta ha repercutido en el aprendizaje y en otros factores como el económico, laboral y el emocional. El estudio propuesto responde a las siguientes preguntas: ¿cómo ha sido la adaptación de las IES a la enseñanza remota? ¿Qué han aprendido los estudiantes? ¿Se ha visto afectada la calidad educativa? ¿Qué escenarios futuros podemos vislumbrar una vez superada la pandemia? En este capítulo se describen y se discuten los aspectos más importantes de esta problemática desde la perspectiva de un grupo de estudiantes de pregrado.

El motivo de incursionar en la presente temática tiene el fin de analizar la implementación de respuestas adaptativas ante el proceso de aprendizaje de los estudiantes durante el COVID-19. Tomando como base lo que expresa Ping, Fudong y Zheng (2020), hay algunos problemas al aprender en línea, los más comunes son la formulación de preguntas para comprender o que los estudiantes en casa necesiten autodisciplinarse cuando toman clases en línea. No hay que olvidar que el entorno del hogar carece del ambiente de aprendizaje que tienen las escuelas, entonces, ¿cómo propiciar el aprendizaje en los estudiantes?, ésta es una pregunta que vale la pena explorar.

## Desarrollo

El comportamiento epidemiológico de COVID-19 muestra que el contagio es muy alto y una sola persona puede llegar a transmitir el virus SARS-CoV-2 de forma simultánea, como consecuencia la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró pandemia la ocasionada por el coronavirus el pasado 11 de marzo de 2020 (Secretaría de Salud, 2020).

Según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) a mediados de mayo de 2020 más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza en todo el mundo habían dejado de tener clases presenciales en la escuela; de ellos, más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe (CEPAL – UNESCO, 2020; UNESCO – IESALC, 2020).

En este contexto global de emergencia América Latina no es una excepción, con apenas uno de cada dos hogares con servicio de Internet de banda ancha y con ausencia de planes de contingencia para enfrentar el cambio del modelo presencial al modelo educativo remoto de emergencia ha impactado de manera inédita a todos los actores de la Educación Superior (Maneiro, 2020; Xarles y Martínez, 2020; Malpica, Cruz y Gálvez, 2022).

En México, el Gobierno Federal, la Secretaría de Salud, así como la Secretaría de Prevención y Promoción de la Salud hicieron una declaratoria de emergencia sanitaria y establecieron la suspensión de actividades no presenciales en los meses de marzo y abril 2020, por lo que se cancelaron las clases desde nivel básico hasta superior, tanto en escuelas públicas como privadas (Secretaría de Salud, 2020). Ante este escenario, México adoptó la estrategia de migrar los cursos de modalidad presencial hacia la modalidad virtual en un esfuerzo por responder a la emergencia sanitaria guiada por las políticas necesarias de confinamiento; no obstante, el cambio de modalidad educativa involucró el reconocimiento y manejo de las TIC's como herramientas pedagógicas y de aprendizaje (Munévar, Lasso y Rivera, 2015, Hernández-Ramírez, 2016; Niño, Castellanos y Viloria, 2019; Hernández-Ramírez, 2020).

A medida que se propaga la pandemia de COVID-19, ha habido un movimiento creciente hacia la enseñanza en línea (Martínez, 2020). La pandemia por COVID-19 transformó repentinamente la manera de enseñar y de aprender (Cabero y Valencia, 2021; Salinas, 2020) y dio lugar a una modalidad remota de emergencia entendida como aquella modalidad virtual de carácter temporal ofrecida durante un periodo inesperado de crisis que se resolvió con el confinamiento y aislamiento físico de la población (Hodges et al., 2020).

En consecuencia, lo previamente mencionado se convirtió en un cambio pedagógico del método tradicional al enfoque moderno de enseñanza-aprendizaje desde el aula hasta el uso de plataformas, de personal a virtual y de seminarios a webinar's. El modelo remoto de emergencia, al parecer, está reemplazando gradualmente al sistema de educación tradicional, sin duda las plataformas de comunicación en línea cambian el destino y dirección del sistema educativo en todo el mundo y en específico de México.

De acuerdo con Ali (2020), la adopción de un entorno de aprendizaje vía remota no es sólo una cuestión técnica, sino un desafío pedagógico e instructivo. Enseñar a los estudiantes a ser autodirigidos es un objetivo continuo para los educadores, pero no todos los estudiantes tienen las habilidades de autorregulación necesarias para aprender mediante esta modalidad (Tichavsky et al., 2015). Durante esta pandemia, los estudiantes tuvieron que ingresar al sistema en línea sin ninguna preparación, por ello la motivación, autoeficacia y compromiso cognitivo disminuyeron. En consecuencia, es importante formar a los estudiantes en nuevas tecnologías antes de que se utilicen, lo que representa un reto ya que los tiempos han rebasado la habilitación requerida (Fu y Zhou, 2020).

Cabe precisar que existe una gran brecha digital en México, el 45% de los mexicanos cuenta con una computadora y 53% tiene acceso a Internet en casa, según la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH), de 2018 los que provienen de familias del primer decil de ingresos, 55% no cuenta ni con Internet ni con computadora en casa, mientras que, para el decil más rico, la cifra es de apenas 2%, según la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos del Hogar (ENIGH) 2018. Aunado a lo anterior, el 18% de estudiantes de las universidades públicas y privadas carecen del acceso a ambos servicios (Lloyd, 2019).

## La plataforma virtual como herramienta de apoyo a las actividades de aprendizaje

La Educación Superior en México se apoya en distintas estrategias de aprendizaje, por lo que el docente puede tener un papel central en la educación o bien el estu-

diante ocupar un lugar nuclear en su educación. Del mismo modo, en la educación virtual, los contenidos y recursos utilizados en las distintas estrategias de aprendizaje se basan y diseñan en función de quien ocupa ese rol.

La migración en línea de los cursos de las Unidades de Aprendizaje dispuso un cambio disruptivo en el aprendizaje de los estudiantes y en la labor del docente para Bao (2020), una clase online requiere de un diseño más elaborado que una clase presencial ya que se debe brincar de la exposición instructiva a la guía clara para el estudiante en el proceso de adquisición de conocimientos, materiales didácticos, audiovisuales, junto con todo el material de consulta, y brindar un sistema de interacción con los estudiantes para dar respuesta y seguimiento a su aprendizaje. Las dificultades, retos y estrategias son una experiencia tanto para estudiantes como docentes quienes son administradores de sus propios tiempos dedicados a estudiar y enseñar desde casa.

En la educación tradicional, el cambio se enraíza en la noción del profesor como figura central, expone su clase haciendo uso del pizarrón, como principal estrategia para comunicar los contenidos, mientras que los estudiantes se empeñan a tomar notas con las que hacen tareas en casa. En este sentido, como lo expresa Márquez-Zetina (2020) se adaptó y deslumbró la educación superior pública y privada a un sistema en donde el aula propicia una interacción directa entre estudiantes y profesores, en tanto que las tecnologías eran relegadas a un papel secundario, como meras herramientas que resuelven dudas o enriquecen el material didáctico para las clases presenciales. Es bien sabido que tanto la enseñanza tradicional como la virtual, presentan fortalezas y debilidades. Sin duda alguna la interactividad como contacto humano entre docentes y estudiantes permiten lograr una retroalimentación inmediata. Otro aspecto a considerar son las estrategias de enseñanza que marcan preferencia por la enseñanza tradicional, coincidiendo en que la modalidad virtual representa mayor dificultad (García y Pascucci, 2022).

El concepto de estrategia de enseñanza aparece en la bibliografía como "didáctica"; sin embargo, no siempre es explícita su definición, por esta razón, suele prestarse a interpretaciones ambiguas. En algunos marcos teóricos y momentos históricos, por ejemplo, se ha asociado el concepto de estrategias de enseñanza al de técnicas, entendidas como una serie de pasos para aplicar una metodología

mecánica, casi un algoritmo. En otros textos se habla indistintamente de estrategia de aprendizaje y enseñanza; en ocasiones, se asocia la estrategia a la actividad de los alumnos y a las tecnologías que el docente incorpora en sus clases. En este escrito se define estrategia de enseñanza de la siguiente manera: "un conjunto de acciones que se realizan para obtener un objetivo de aprendizaje" (Monereo, 2000, p. 24).

Los docentes en la Educación Superior diseñan e implementan estrategias de enseñanza-aprendizaje para lograr aprendizajes significativos por parte de los alumnos, es decir pasar de un aprendizaje memorístico hacia uno que tenga significado que sea aplicable a la realidad y contexto. Por ello es importante comprender la teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel que desde 1963 es un referente concreto de la labor educativa vigente. El Aprendizaje Significativo está englobado dentro de la Psicología Constructivista, en este tipo de aprendizaje el alumno asocia, reajusta y reconstruye informaciones poseídas; es decir, las ideas previas condicionan a las nuevas que se asimilan. En el Constructivismo, el proceso de aprendizaje concebido es aquel por el cual el sujeto del aprendizaje procesa la información en una forma sistemática, organizada, no sólo de manera memorística, sino que construye conocimiento (Moncini y Pirela, 2021; Viera Torres, 2003), así como Ausubel establecen tres tipos de aprendizaje:

- Aprendizaje de representaciones: es una forma básica de aprendizaje, en la que el aprendiz, asocia el significado de los símbolos con objetos, eventos o conceptos de la realidad objetiva, utilizando conceptos fácilmente disponibles.
- Aprendizaje de conceptos: se formulan hipótesis, puestas a prueba en situaciones concretas, elegir una característica común representada por el concepto, relacionar esta característica con la estructura cognoscitiva del sujeto. Se relacionan los conocimientos nuevos con una idea abstracta, generada a partir de experiencias vividas, con un significado muy personal.

- Aprendizaje de proposiciones: utiliza los dos tipos anteriores de aprendizaje, pero éste se origina por un proceso mucho más elaborado; se realiza

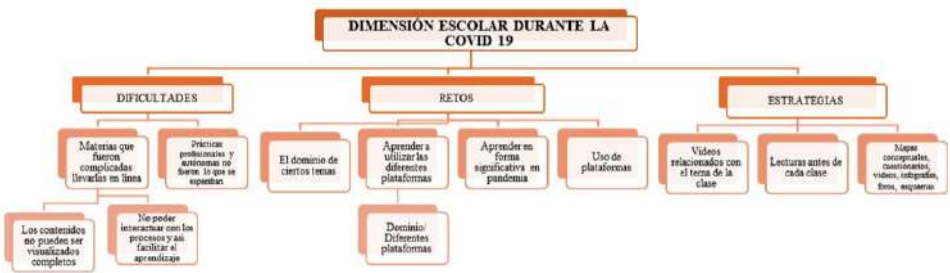
la combinación lógica de conceptos de la que surgirán apreciaciones complejas en áreas filosóficas, matemáticas y científicas.

El aprendizaje significativo mediante las estrategias permite innovar en el aula, lo que favorece la educación integral al desarrollar competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales (Gómez, Gómez, y Sánchez, 2021). Esta propuesta se corresponde con la que hace Delors a través de los pilares de la Educación (UNESCO, 1996), mediante el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir (Bravo et al., 2021; Mayor, 2020; Mayor y Guillén, 2021; Santos et al., 2020).

El aprendizaje significativo, promueve que los estudiantes establezcan relaciones entre lo que ya saben (sus propios conocimientos) y la nueva información (los objetivos y características de la tarea que deben realizar), decidiendo cuáles son los conocimientos más adecuados para realizar alguna actividad. De este modo, el alumno no sólo aprende cómo utilizar determinados conocimientos y habilidades, sino cuándo y por qué puede utilizarlas y en qué medida favorecen el proceso de resolución de las tareas a realizar.

A continuación, en la figura 1, se muestran algunas dificultades, retos y estrategias que los estudiantes de 8vo. semestre mencionaron como parte de su experiencia durante la pandemia.

**Figura 1. Dificultades, retos y estrategias de la dimensión escolar durante la COVID-19, en estudiantes de 8vo semestre de la Licenciatura en Educación Física del Instituto de Ciencias de la Educación de la UAEM**




Fuente: Diagrama de dificultades, retos y estrategias percibidas por los estudiantes de 8vo. Semestre. Entrevistas aplicadas a estudiantes de Licenciatura del Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma del Estado de Morelos (2021).

Tomar en cuenta que las Instituciones de Educación Superior que utilizan plataformas de educación virtual propia son: Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), Universidad Veracruzana (UV), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Autónoma de Guadalajara (UDG), Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), institución en la que se propone el estudio referido. La ventaja que tienen estas Universidades al tener plataformas virtuales es la libertad de administrar y gestionar la creación, diseño y manejo de los contenidos de los programas educativos (Hernández – Ramírez, 2016) Dicho autor reconoce que estas favorecen el manejo, monitoreo, seguimiento y evaluación de los estudiantes y docentes.

La Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) ha incorporado la modalidad virtual como oferta en algunos Programas Educativos, en razón de lo anterior, la UAEM oferta 62 licenciaturas escolarizadas, dos en modalidad virtual, dos a distancia y una semiescolarizada en el proceso formativo de los estudiantes adscritos (UAEM, 2021). Dicha característica permite una formación profesional en diversas áreas de conocimiento, incluidas las áreas: Ciencias Agropecuarias, Ciencias Naturales, Ciencias Exactas e Ingeniería, Ciencias Sociales y Administrativas, Ciencias de la Salud y el Comportamiento y Educación y Humanidades. Respecto a los Programas multimodales, la UAEM tiene 18 de 36 Unidades Académicas (e-UAEM, 2021).

La educación en línea ofrece soluciones a la crisis; sin embargo, el cambio de las aulas físicas a las virtuales no ha estado libre de problemas. Los cursos se llevan a cabo en línea a través de videoconferencias y plataformas como: *Moodle, Webex, Zoom y Meet*, por mencionar algunas de las más utilizadas. Cabe precisar que, desde el abordaje planteado en este estudio, se determina utilizar el vocablo "enseñanza remota de emergencia", ya que es el concepto que se adapta a la variabilidad de los recursos utilizados por el estudiante; no obstante, se reconoce que el campo de enseñanza virtual utiliza recursos tecnológicos como plataformas; por tanto, no es excluyente una de la otra.

Este requerimiento exige una preparación previa del docente para disponer y desarrollar las habilidades y competencias necesarias para apoyar las actividades de los estudiantes en modalidad de educación a distancia. Por lo anterior, la

UAEM ha enfrentado el reto de capacitar a su planta docente en el uso de las TIC's como herramienta educativa.

## *Metodología*

La percepción del aprendizaje de los estudiantes de Educación Superior ante el COVID-19, llevó a aplicar la entrevista "Perspectiva de aprendizaje en universitarios durante la pandemia". La entrevista se encuentra integrada por 10 preguntas de contexto y 18 clasificadas en cuatro dimensiones: familiar, laboral, personal y escolar; con las cuales se busca identificar: el nivel de adaptación como estudiante a la virtualidad, si lograron aprender, el estilo de vida que han tenido en este proceso y finalmente cómo se vislumbra, en las cuatro dimensiones referidas, una vez concluida la pandemia. Es importante mencionar que la entrevista se aplicó a un grupo de 9 estudiantes (8vo. semestre) de una licenciatura cuyo conocimiento es teórico-práctico desde el abordaje de la malla curricular, el abordaje teórico y práctico diversifica las estrategias educativas que el estudiante utiliza o incorpora en su quehacer educativo. Las dificultades, retos y estrategias en pandemia posibilitan el acercamiento a esa complejidad de factores que definen la vida del estudiante ante una emergencia mundial. En el siguiente cuadro se detallan cada una de las dimensiones y códigos que integraron la entrevista

**Cuadro 1. Clasificación de los códigos que integran la entrevista por dimensión. Entrevistas aplicadas a estudiantes de Licenciatura del Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma del Estado de Morelos (2021)**

| Dimensión | Código | Definición |
|---|---|---|
| Familiar | Enfermedades y padecimientos familiares<br>Emociones familiares ante el COVID-19 | Presencia de enfermedades previamente diagnosticadas<br>Sentimientos y emociones familiares ante el COVID-19 |

| | | |
|---|---|---|
| Laboral | Consecuencias del COVID-19 | Hecho o acontecimiento derivado que se deduce de otro hecho |
| Personal | Concepto del COVID-19<br>Emociones ante el COVID-19<br>Medidas personales para evitar contagios<br>Estilo de vida en COVID-19 | Autoconcepto del COVID-19<br>Sentimientos y emociones respecto a la pandemia<br>Cuidados e de insumos de uso personal<br>Condición de vida y mecanismos de afrontamiento |
| Escolar | Aprendizaje en pandemia<br>Aprendizaje en pandemia (dificultades)<br>Estrategias de aprendizaje<br>Estrategias de Enseñanza | Aprendizaje y estrategias en pandemia |
| | Uso de plataformas y recursos | Uso de plataformas durante el COVID-19, al inicio y durante la pandemia |

Fuente: Elaboración propia.

Algunos especialistas en metodología de la investigación creen que la codificación es un trabajo meramente técnico y preparatorio para un pensamiento de nivel superior sobre el estudio (Saldaña, 2013 y Charmaz, 2001). Pero la codificación es una reflexión profunda y, por lo tanto, un análisis e interpretación acentuado en los significados de los datos; en otras palabras, codificar es análisis. En una segunda etapa se solicitó a los estudiantes que elaboraran una línea del tiempo en la cual detallaron los sucesos que les hubiesen ocurrido desde el inicio de la pandemia a diciembre 2021 (figura 2).

La dimensión familiar, identifica la presencia de enfermedades previo al COVID-19, tales como: diabetes, hipertensión y obesidad. Mientras que el trastorno emocional que tuvo mayor presencia alcanzando el 77.8% fue la depresión, trayendo consigo un sentimiento de tristeza constante y pérdida de interés en realizar diferentes actividades. Por otro lado, un alto nivel de estrés académico se relaciona negativamente con el nivel bajo de motivación y, por tanto, se asocia a un bajo rendimiento estudiantil (Trigueros et al., 2020), pero un nivel

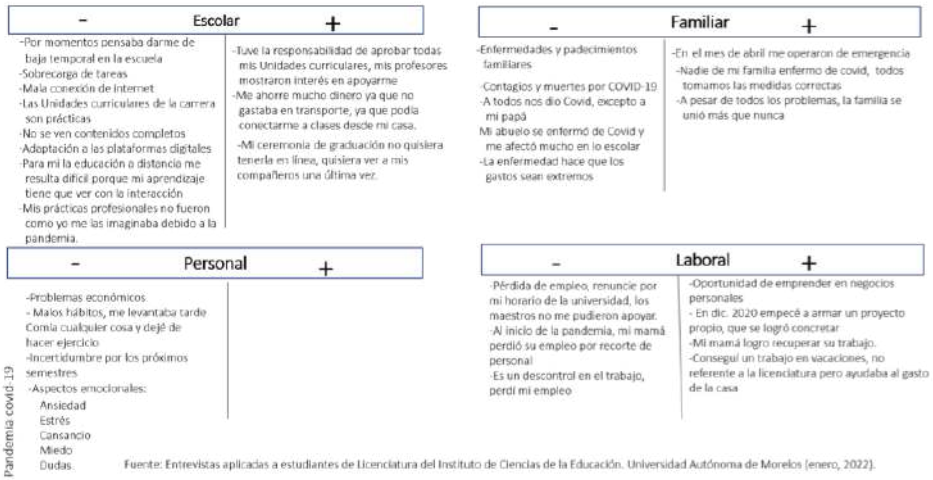
de estrés promedio, debido a la ansiedad situacional, contribuye a desarrollar un alto nivel de motivación y favorece la toma de decisiones (Ali, 2020).

En la dimensión laboral estuvo presente la pérdida de empleo, ingresos mermados por sólo laborar la mitad de la jornada, gastos excesivos si se tenía en casa un familiar contagiado por este virus. Respecto a la dimensión personal, en lo referente al concepto que tienen sobre COVID-19, mencionan que es una enfermedad grave, devastadora, infecto-contagiosa, variante de una enfermedad de los animales por una mala manipulación alimenticia, que ha traído a su vida en mayor porcentaje miedo, incertidumbre, estrés, tristeza y depresión; pero con la responsabilidad de cuidarse haciendo uso de gel antibacterial, cubrebocas, lavado de manos constante y evitar el contacto físico, considerando que lo anterior ya es un estilo de vida al cual se deben adaptar, siendo resilientes. En esta dimensión, se incluye el aspecto emocional ante la pandemia, y las situaciones familiares y escolares vividas ante el fallecimiento de algunos familiares y enfermos.

En la dimensión escolar, los estudiantes en su mayoría consideran que aprender en pandemia ha resultado difícil porque no hay profundidad en la explicación de los temas, como contenido de las Unidades de Aprendizaje, falta de acompañamiento por parte del docente y carencia de práctica en las unidades curriculares de carácter práctico. Identificando como estrategias de aprendizaje videos y lecturas, llevándolos, en algunos casos, a tomar clases particulares, establecer espacios físicos para estudiar o practicar, es decir básicamente a generar el autoaprendizaje. Sin embargo, a pesar del esfuerzo y de las ganas de aprender por su cuenta consideran que las clases tradicionales, entendidas éstas como presenciales, son mejor porque existe una mayor concentración, sin distractores y con todos los espacios y materiales para lograr el aprendizaje significativo.

En términos generales, se evidencia que hubo problemas de conectividad en los hogares de los estudiantes para las actividades a distancia. Por otro lado, se manifiestan las diferencias en la infraestructura tecnológica en los hogares de los alumnos. A partir del análisis de las cuatro conjeturas planteadas se identificaron situaciones que permitieron establecer que lo familiar y lo personal ocupan el primer lugar de las necesidades a cubrir en la etapa de COVID-19.

**Figura 2. Codificación de respuestas por dimensiones textuales de las y los estudiantes de una Licenciatura durante la pandemia del COVID-19**




Fuente: Entrevistas aplicadas a estudiantes de Licenciatura del Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma del Estado de Morelos (2021).

## Conclusión

La migración de la modalidad presencial a la modalidad remota es intrascendental, por lo que un correcto funcionamiento y manejo de las plataformas, así como de las estrategias o usos de recursos generan satisfacción en los estudiantes, aspecto que se ve reflejado en la participación en clase, el dominio que tienen en el uso de las plataformas y en la comprensión de los contenidos a partir de la habilidad que el estudiante desarrolla en la modalidad remota.

Las estrategias utilizadas por el profesor denotan la competencia educativa que tiene; sin embargo, la habilidad por parte del estudiante en el manejo de la plataforma depende de varios factores, algunos son: inequidades tecnológicas, disciplina, competencias digitales, autorregulación del aprendizaje; entre otras.

Sobre la base de estas dificultades y ante las inequidades tecnológicas por parte de los estudiantes se pueden plantear que la mayor dificultad son las competencias digitales que determinan el potencial que se tiene para el manejo de los contenidos de instrucción, es decir, el éxito del empleo de la modalidad remota de emergencia radica en tener la habilidad para realizar actividades y ejercicios de aprendizaje incorporados a plataformas (*Meet, Zoom, Webex*, entre otras) y recursos más adecuados para que, de manera colaborativa y autodidacta éstos se motiven a seguir investigando sobre el tema a aprender. Por otro lado, se debe buscar un equilibrio entre la identificación de competencias centrales, que serán necesarias para continuar aprendiendo, y la profundización del carácter integral y humanista de la educación, sin ceder a la presión por fortalecer solamente los aprendizajes instrumentales.

Es preciso entender estas brechas desde una perspectiva multidimensional, porque no se trata sólo de una diferencia de acceso a equipamiento, sino también del conjunto de habilidades que se requieren para poder aprovechar esta oportunidad, que son desiguales entre estudiantes, docentes y familiares a cargo del cuidado y la mediación de este proceso de aprendizaje que hoy se realiza en el hogar. Por lo mismo, es central que las políticas de promoción de un acceso más igualitario a la tecnología comiencen por reconocer estas diferentes dimensiones que estructuran las desigualdades sociales en la región y trabajar intencionalmente para revertirlas.

La pandemia está afectando de diferente manera —y con distinta intensidad— a cada comunidad, y ante la forma en que evoluciona la crisis se requieren respuestas rápidas, innovadoras y adecuadas a las necesidades locales. Para ello, resulta fundamental contar con experiencias de otros países y consultar al personal docente y a expertos del sector académico y de otros sectores con el fin de ampliar las posibilidades de trabajar el currículo y las formas de evaluación.

Estos nuevos formatos requieren de docentes que en conjunto puedan tomar decisiones pedagógicas sobre la base de los lineamientos curriculares y las condiciones y circunstancias educativas. Si bien durante la pandemia muchos actores se han visto impulsados a poner a disposición materiales y recursos en diferentes

plataformas, los estudiantes necesitan tiempo y orientación para explorarlos, conocerlos y contar con criterios para la toma de decisiones sobre su uso.

Desde el punto de vista social, el aumento del desempleo y la pobreza (CEPAL-UNESCO, 2020), sumado a mayores niveles de violencia doméstica y de problemas de salud física y mental, redundan en que los estudiantes de las universidades, enfrenten dificultades y tensiones que experimentan las familias, sin contar, en muchos casos, con los recursos materiales o profesionales necesarios para abordarlas. Esta situación genera desgaste emocional, agobio y estrés entre los estudiantes. Acciones como el incremento de estrategias de afrontamiento al estrés y contactos sociales positivos; además de ofrecer información sobre la enfermedad son algunas estrategias que pueden implementarse para mantener el bienestar de los estudiantes y de los profesionales de la educación.

En situaciones de emergencia, las escuelas son un lugar fundamental para el apoyo emocional, el monitoreo de riesgos, la continuidad de los aprendizajes y el apoyo social y material para las y los estudiantes y sus familias. Las respuestas deben responder a la diversidad de situaciones de cada familia y comunidad y a sus necesidades de apoyo. Mantener el bienestar psicológico, social y emocional es un desafío para todos los miembros de las comunidades educativas: estudiantes, familias, docentes y asistentes de la educación.

Quienes trabajan en la educación, las familias y las comunidades necesitan desarrollar habilidades vitales de adaptación y resiliencia emocional. En ese marco, el aprendizaje socioemocional es una herramienta valiosa para mitigar los efectos nocivos de la crisis sociosanitaria y una condición para el aprendizaje. Ello requiere acompañamiento, apoyo y recursos especialmente orientados a esta dimensión.

Ha quedado patente que el modo de vida es un elemento a considerar en la futura planificación de actividades educativas en caso de emergencia, en particular si se considera que en las IES la modalidad hibrida fortalecerá la modalidad a distancia a través de Internet (Educación en línea), en especial por las posibles crisis de tiempo ambiental o ecológicas que se han agudizado y que pueden llevar a otra aplicación de la educación remota de emergencia.

A manera de cierre, ser un estudiante adaptado al COVID-19 y a la virtualidad, requiere comprender la materia de estudio, al llevar a cabo las tareas de aprendizaje asignadas que propicien el aprendizaje significativo en tiempos de pandemia.

Este estudio ha encontrado algunas dificultades de impartir materias en línea ante del reto del dominio de ciertos temas y usos de plataformas, lo que conlleva a la definición de estrategias como videos, lecturas, infografías, foros y mapas conceptuales.

## Referencias


Ali, W. (2020). *Online y aprendizaje remoto en Higsus institutos de educación: una necesidadity en ligero de COVID-19 Pandemia*. Altor Education., 10(3).

Balladares-Burgos, J. (2017). Una ética digital para las nuevas generaciones digitales. *Revista PUCE*, 104. https://doi.org/10.26807/revpuce.v0i0.81

Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. Hum Behav & Emerg Tech.; 2: 113– 115. https://doi.org/10.1002/hbe2.191

Broche Pérez, Y., Fernández Castillo, E., y Reyes Luzardo, D. A. (2020). Consecuencias psicológicas de la cuarentena y el aislamiento social durante la pandemia de COVID-19. *Revista Cubana de Salud Pública*, 46, 1–14. https://orcid.org/0000-0002-0613-3459

Cabero Almenara, J. ., & Valencia, R. (2020). Y el COVID-19 transformó el sistema educativo: reflexiones y experiencias para aprender. *IJERI: Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, (15), 218–228. https://doi.org/10.46661/ijeri.5246

CEPAL-UNESCO (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19 (Education in times of the COVID -19 PANDEMIC). https://n9.cl/b613e

Charmaz, K. (2001). Grounded theory. In R. M. Emerson (Ed.), Contemporary field research: Perspectives and formulations (2nd ed., 335–352). Prospect Heights, IL: Waveland Press. Del Moral, M., y Villalustre, L. (2010). *Formación del profesor 2.0: desarrollo de competencias tecnológicas para la*

*escuela 2.0. Revista Magíster*, (23), 59-70.

Delgado, T. y Álvarez, M. (2021). Factores socioemocionales que influyen en el aprendizaje durante la pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 6(3), 281-299. http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v6i3.1314

Delors, J. (1996). La Educación: encierra un tesoro; informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Santillana, Ediciones UNESCO.

Fu, W. y Zhou, H. (2020). Challenges brought by 2019-nCoV epidemic to online education in China and coping strategies. *J. Hebei Normal Univ. (Educ. Sci.)*, 22, 14–18.

García, H. y Pascucci, E. (2022). Del aprendizaje tradicional al e-learning en el contexto de la pandemia por Covid-19; valoraciones por alumnos universitarios. *Revista Española de Educación Comparada*, (40), 236-251. doi: 10.5944/reec.40.2022.30176

García, R. y Pérez, A. (2021). La competencia digital docente como clave para fortalecer el uso responsable de Internet. *Campus Virtuales*, 10(1), 59-71.

Gómez, M., Gómez, I. y Sánchez, B. (2021). La formación en Aprendizaje-Servicio Solidario ante el reto de los escenarios virtuales de aprendizaje en Educación Superior. EDUTEC. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa,* (78), 131-148. https://doi.org/10.21556/edutec.2021.78.2257

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. 6ta. Ed. McGraw-Hill/Interamericana.

Hernández – Ramírez, A.M. (2016). Tendencias de género, acceso y cobertura de una experiencia educative virtual transversal en la Universidad Veracruzana. En. Moral, J.A.H. & Urquidi, M.L.W. (eds.), *Tendencias y desafíos en la innovación educativa: un debate abierto* (pp. 1227-1234). Universidad Veracruzana.

Hernández – Ramírez, A.M. (2020). El ambiente Virtual en la Universidad Veracruzana. *UVserva* 9. Aceptado. https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/06/AC-32.-2020.pdf

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Torrey, T. y Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning

Lloyd, M. (2019). Las universidades interculturales en México, 2003-2019: principales cifras, desigualdades y retos futuros. En: MarionLloyd (coord.). Las universidades interculturales en México: historia, desafíos y actualidad, México, unam/iisue/puees, pp. 69-96.

Malpica, L., Cruz, T. y Gálvez, E. (2022). Calidad educativa en educación superior en tiempo de pandemia por el COVID –19. H*orizontes, Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(22), 101-107. Https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i22.318

Maneiro, S. (2020). ¿Cómo prepararse para la reapertura? Estas son las recomendaciones del IESALC para planificar la transición hacia la nueva normalidad. Consultado el 30 de junio de 2020, en https://www.iesalc.unesco.org/2020/05/13/como-prepararse-para-la-reapertura-estas-son-las-recomendaciones-del-iesalc-para-planificar-la-transicion-hacia-la-nueva-normalidad/

Marinoni, G., Van't, H. y Jensen, T. (2020). *The Impact of COVID-19 on Higher Education Around the World IAU Global Survey Report*. https://www. iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf

Márquez Zetina, J. (2020). De la educación tradicional a una educación remota: retos y oportunidades dentro de la emergencia sanitaria. *Educación Química*, 31, 88-91. https://doi.org/10.22201/fq.18708404e.2020.5.77103

Martínez, J. (2020). Take this pandemic moment to improve education. *EduSource*. Retrieved from https://edsource.org/2020/take-this-pandemic-moment-to-improve-education/633500

Monereo, C. (2000). El asesoramiento en el ámbito de las estrategias de aprendizaje. en c. Monereo (coord.), *Estrategias de aprendizaje*, 15-62.

Moncini, R. y Pirela, W. (2021). Estrategias de enseñanza virtual utilizadas con los alumnos de educación superior para un aprendizaje significativo. SUMMA. *Revista disciplinaria en ciencias económicas y sociales*. 3(1), 1-28. https://doi.org/10.47666/summa.3.1.13.

Munévar, P., Lasso, E. y Rivera, J. (2015). Articulación entre modelos, enfoques y sistemas en educación en la virtualidad. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte,* 46, pp. 21-38.

Niño, S., Castellanos, J. y Viloria, E. (2019). Construcción del conocimiento y regulación del aprendizaje en tareas colectivas asíncronas. *Apertura*, 11(1), pp. 6-23.

Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 49 (194), 1-8. https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1120

Ping, Z., Fudong, L. y Zheng, S., (2020). *Pensamiento y práctica de la enseñanza en línea bajo la epidemia de COVID-19* [Sesión de conferencias]., 2da *Congreso Internacional de Informática e Informatización Educativa, CSEI 2020,* 165-167 https://ieeexplore.ieee.org/document/9142533

Saldaña, J. (2013). The coding manual for qualitative researchers. London: Sage. *Profiles 32 different methods for coding qualitative data; includes examples, along with ways to develop analytic memos*. 2nd ed.

Salinas J. (2020). Educación en tiempos de pandemia: tecnologías digitales en la mejora de los procesos educativos. *Revista Innovaciones Educativas*, 22 (Especial), 17-21. https://doi.org/10.22458/ie.v22iespecial.3173

Secretaría de Salud. (2020). Acuerdo por el que el Consejo de Salubridad General reconoce la epidemia por el virus SARSCoV2 (COVID-19) en México, como una enfermedad grave de atención prioritaria, así como se establecen las actividades de preparación y respuesta ante dicha epidemia. DOF, 23 Marzo 2020. México. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5590161&fecha=23/03/2020#gsc.tab=0

Tichavsky, L., Hunt, A., Driscoll, A. y Jicha, K. (2015). *It's Just Nice Having a Real Teacher": Student Perceptions of Online versus Face-to-Face Instruction. International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(2) https://www.researchgate.net/publication/280938355_It's_Just_Nice_Having_a_Real_Teacher_Student_Perceptions_of_Online_versus_Face-to-Face_Instruction

Trigueros, R., Padilla, A., Aguilar-Parra, J. M., Lirola, M. J., García-Luengo, A. V., Rocamora-Pérez, P., & López-Liria, R. (2020). The Influence of Teachers on Motivation and Academic Stress and Their Effect on the Learning Strategies of University Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(23), 9089. https://doi.org/10.3390/ijerph17239089

UNESCO IESALC (2020). COVID-19 and higher education: Today and tomorrow. Impact analysis, policy responses and recommendations. Retrieved from http://www.iesalc.unesco.org/en/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-EN-090420-2.pdf

Unidades Académicas y Programas Educativos Multimodales en la UAEM (diciembre, 2021). Secretaría Académica, Dirección de Formación Multimodal (e-UAEM).

Universidad Autónoma del Estado de Morelos [UAEM] (2021). Admisión y oferta del Nivel superior, referido en [https://www.uaem.mx/admision-y-oferta/nivel-superior]

Valenzuela, B., Guillén, M., Medina, A. y Rodríguez, P. (2017). *Educación y Universidad ante el Horizonte 2020*, 2.

Viera Torres, T., (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. Universidades , (26), 37-43.

Villalustre, L. y Del Moral, M.E. (2010. Innovaciones Didáctico-Metodológicas en el Contexto Virtual de Ruralnet y Satisfacción de los Estudiantes Universitarios. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5):70-81.

Xarles, G. y Martínez, P. (2020). Docencia no presencial de emergencia: un programa de ayuda de emergencia en el ámbito de la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Fundación Carolina, Serie: Formación Virtual,* 32. https://doi.org/10.33960/AC_32.2020

# Comparación de la gestión de crisis durante la COVID-19 en universidades de Brasil y México (2020-2021)

José Carlos Aguirre Salgado
Universidad Autónoma del Estado de Morelos

## Introducción

El confinamiento sanitario que obligó a implementar la sorpresiva irrupción de COVID-19 y su rápido avance a partir de su primer contagio, oficialmente reconocido en diciembre de 2019 en la ciudad de Wuhan, China, por más de dos años ha constituido un reto en todas las organizaciones a nivel mundial para procurar adaptar y migrar a esquemas virtuales o híbridos las diversas facetas de la vida social que se habían venido llevando a cabo de manera presencial.

En este mismo sentido, destaca el caso de los servicios educativos que se impartían en modalidad escolarizada en todos los tipos y niveles, toda vez que la pandemia obligó a los centros de enseñanza a llevar a cabo medidas de educación en situación de emergencia con el uso acentuado de tecnologías de la información y la comunicación. De acuerdo a la UNESCO (2020), las medidas de este tipo que se han venido implementando en el contexto de los planteles escolares de América Latina pueden sintetizarse de la siguiente manera:

I. Estrategias de continuidad de estudios en modalidad a distancia y/o híbrida mediante el uso de tecnologías de la información y la comunicación, programas de radios y televisión y entrega de dispositivos electrónicos a estudiantes;
II. digitalización de gestión y trámites escolares;
III. capacitación emergente a trabajadores académicos y administrativos para el manejo de herramientas de educación virtual;

IV. ajuste de calendarios escolares y

V. normas para tutelar permanencia del alumnado.

Las medidas antes consignadas permitieron evitar la interrupción de los procesos institucionales de enseñanza durante la pandemia de la COVID-19. Sin embargo, su instrumentación no ha estado exenta de deficiencias y problemas de diversa índole, de manera particular y acentuada, en regiones donde la presencialidad educativa era alta, como Latinoamérica donde dicha modalidad en 2019 alcanzaba entre sus países una cifra promedio del 98%.

Como botón de muestra a nivel país está el caso de México, ya que en el ciclo escolar 2019-2020 se tenía reportada una matrícula total de 37,788,203 de personas estudiantes, de las cuales 96.65% estaban cursando sus estudios en modalidad escolarizada y apenas el 3.35% lo hacían en modalidad no escolarizada. Asimismo, la plantilla docente que laboraba para ese periodo lectivo en modalidad escolarizada alcanzaba la cifra de 394,189 y en educación a distancia apenas trabajaban 72, 905 profesoras y profesores (SEP, 2020).

Las deficiencias y problemas precedentemente mencionadas se materializaron en carencias en cantidad y calidad en dispositivos y accesibilidad a internet, brecha digital, condiciones inadecuadas de las viviendas de estudiantes y profesores para implementar el sistema en línea, ausencia o capacitación insuficiente al personal docente y directivo. Lo cual ha acentuado las contradicciones y desigualdades estructurales de los países latinoamericanos existentes previamente a la pandemia.

Para profundizar, Enríquez y Sáenz (2021) señalan una alta correlación de déficits sociales como hacinamiento y vulnerabilidad socioeconómica en relación al grado de mortalidad generada por la pandemia. En esta misma tesitura, el caso de América Latina es emblemático ya que en noviembre de 2021 el subcontinente acumulaba el 32.1% del total de defunciones asociadas a la COVID-19 siendo que su población total apenas representaba el 8.4% de habitantes a nivel mundial. Asimismo, las dos tasas más altas de letalidad a nivel internacional (personas fallecidas respecto a confirmadas) eran ocupadas por Perú y México (Cruz y Monteiro, 2021).

La prolongación de la pandemia de la COVID-19 a lo originalmente proyectado es un factor que ha jugado un papel relevante en la complicación del manejo de la crisis de la pandemia en el escenario educativo. Cuando la primera ola de contagios alcanzó Latinoamérica en marzo de 2020 sus autoridades educativas y gubernamentales determinaron suspensiones de clases presenciales, en la mayoría de los casos, por el plazo de hasta treinta días naturales. Sin embargo, la prevalencia de altas cifras de morbilidad y contagio obligaron a extender el confinamiento hasta el último trimestre de ese año, cuando las condiciones sanitarias permitieron empezar a realizar los primeros ensayos de regreso a actividades académicas en modalidad escolarizada donde las mutaciones del virus SARS-CoV2 generaron nuevas variantes y con ello la necesidad de cancelar tales ensayos y retornar nuevamente a actividades académicas híbridas o remotas.

El contexto de la pandemia de COVID-19 obligó a las instituciones escolares a procesar la gestión de riesgos y manejo de crisis de dicho escenario inédito con políticas, acciones y medidas extraordinarias frecuentemente no previstas en su marco de actuación ordinaria. Esta situación excepcional es ajena al paradigma ideal del Estado democrático de Derecho que, en aras de proteger la seguridad jurídica de los gobernados, demanda que las autoridades, incluidas las educativas, se ciñan a la legalidad en todas sus actuaciones (Arteaga, 1994).

En términos generales, las medidas extraordinarias dictadas en el sector educativo durante los primeros meses de la pandemia de COVID-19 tuvieron las características de ser de aplicación general, abstracta y ajustada a las disposiciones emitidas por los gobiernos de cada país para atender con rapidez y eficacia los problemas y necesidades de sus comunidades educativas generadas en esa coyuntura.

Esta particularidad cobra especial interés en aquellas instituciones universitarias públicas con autonomía, las cuales precisamente gracias a ese estatus tienen un determinado margen de capacidad de gobernanza corporativa, también conocida como autonormación y autoorganización, lo que les permite regular sin intervención de terceros sus tipos, formas, niveles y procedimientos de decisión para desarrollar sus fines sustantivos de educación, investigación, difusión de la cultura y extensión de sus servicios (García, 2019).

Es importante recordar que ninguna organización está exenta de ser afectada por una crisis. De ahí la importancia de que quienes toman las decisiones tengan la capacidad de administrar el impacto a su entorno y generar los cambios necesarios al interior de la organización que le permitan adaptarse y sobrevivir (Torres y Contreras-Illanes, 2016). Por su parte, Coombs (2011) señala que una crisis organizacional para ser administrada adecuadamente debe hacerse a través de tres fases secuenciales: a) fase anterior a la crisis, donde cada institución debe prepararse para prevenir diversos escenarios de crisis, b) fase de respuesta a la crisis, aquí se implementan todas las medidas de contención para minimizar los daños y c) fase posterior a la crisis, en la cual se implementan las medidas de ajuste y recuperación de daños y, en caso de ser aplicable, se hacen las acciones de restauración de imagen corporativa.

En el ámbito de la administración de instituciones educativas, la gestión de riesgos es considerada parte del proceso de planeación estratégica que permite afrontar a los centros de enseñanza los riesgos conocidos que son detectados mediante ejercicios diagnósticos e incluso los desconocidos que por su naturaleza no puede actuarse de manera proactiva, como evidentemente fue el caso de COVID-19. (Galarza y Almuiñas, 2015).

Para el mes de diciembre de 2022, en el contexto latinoamericano, pudo afirmarse que las instituciones educativas de todos los niveles afrontaron la fase de respuesta a la crisis de salud pública motivada por la pandemia de COVID-19. En el terreno de la facticidad, la fase posterior a la crisis, todavía se aprecia lejana y más ante los índices y tendencias de mortandad y contagio provocados por dicha enfermedad al momento de escribir estas líneas (John Hopkins, 2022).

Precisamente, el sustento del presente capítulo se cimienta en la teoría de los instrumentos de política. Este enfoque se focaliza en el estudio de la clasificación y selección de los instrumentos que resultan adecuados y pertinentes para que la acción pública se desarrolle de acuerdo con ciertos criterios y resultados que permitan resolver o mitigar los problemas públicos (Howlett, 2019) (Salamon, 2002).

El aporte que pretende lograr este trabajo es brindar un análisis de los instrumentos de política que seleccionaron las autoridades universitarias de las

Universidades Federal de Minas Gerais y de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos para afrontar la emergencia sanitaria del Covid-19 con el objetivo de permitir la continuidad de sus actividades académicas y de gestión durante el horizonte de tiempo de marzo de 2020 a diciembre de 2021.

## Metodología

La selección de los casos de Brasil y México para efectos de este trabajo obedece a que existen importantes similitudes previas y durante el desarrollo de la pandemia en el contexto de Latinoamérica. Se puede destacar que son los que tienen más cantidad de población, cuentan con las economías con mayor producto interno bruto de la región, son los países, primero y tercero, territorialmente más extensos y comparten el federalismo como forma de Estado vigente. Hay equidistancias en mortandad e incidencia de contagios de COVID-19. De hecho, ambas naciones de marzo de 2020 a diciembre de 2021 estuvieron dentro de los diez países a nivel mundial con más muertes provocadas por esa enfermedad. A mayor ilustración véase el cuadro 1:

**Cuadro 1. Comparativa de Brasil y México por contagios y mortalidad por COVID-19 entre el periodo diciembre de 2020 y diciembre de 2021**

| | Diciembre de 2020 | | | Diciembre de 2021 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| País | Lugar por casos confirmados de COVID-19 a nivel mundial | Lugar por contagios por COVID-19 a nivel Latinoamérica | Lugar por mortalidad de COVID-19 a nivel Latinoamérica | Lugar por contagios por COVID-19 a nivel Latinoamérica | Lugar por contagios por COVID-19 a nivel Latinoamérica | Lugar por mortalidad de COVID-19 a nivel Latinoamérica |
| Brasil | 2° | 1° 7,619,200 | 1° 193,875 | 3° | 1° 22,269,031 | 1° 619,095 |
| México | 9° | 3° 1,448,755 | 2° 127,123 | 15° | 4° 3,962,518 | 2° 299,130 |

Fuente: Universidad Johns Hopkins (2022).

El cuadro 1 nos muestra que, de diciembre de 2020 a diciembre de 2021 en el contexto latinoamericano, tanto Brasil como México se mantuvo dentro de los tres primeros lugares en contagios y muertes por COVID-19. Sin embargo, a nivel

mundial, aunque modestos, se observan avances en la reducción de los lugares punteros que ocupaban por casos confirmados de dicha enfermedad.

Respecto a las cifras anteriores es importante advertir que los organismos y centros de investigación de salud pública reconocen que las cifras de contagios y muertes provocadas por COVID-19 se encuentran subrepresentadas, por lo que existe en las mismas un margen de error que debe considerarse en su lectura y análisis (Cruz y Monteiro, 2021).

En la delimitación de los casos en particular, se seleccionó a la Universidad de Minas Gerais, en adelante UFMG, ubicada en Brasil, y a la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, en adelante UAEM, ubicada en México, las cuales coinciden en ser públicas, gozar de un estatus de autonomía universitaria y compartir cifras similares de matrícula y plantilla, tal y como puede apreciarse en el cuadro 2:

**Cuadro 2. Matrícula, plantilla y personalidad jurídica de las universidades públicas seleccionadas actualizados al ciclo escolar 2019-2020**

| Institución. País | Matrícula | Plantilla docente | Plantilla administrativa | Personalidad jurídica conforme a su normatividad |
|---|---|---|---|---|
| UFMG (Brasil) | 48,949 | 2929 | 4299 | Persona jurídica de derecho público, mantenida por la Unión, dotada de autonomía didáctico-científica, administrativa, disciplinaria y de gestión financiera y patrimonial. |
| UAEM (México) | 43,255 | 3471 | 1566 | Organismo público autónomo con personalidad jurídico, patrimonio propio y con estatus de autonomía universitaria. |

Fuente: elaboración propia a partir de los datos recabados en la investigación (2022).

Es importante remarcar una diferencia en los niveles de digitalización de los procesos educativos alcanzados previos a la pandemia entre los centros universitarios seleccionados. En enero de 2020, la UFMG ofertaba ochenta programas educativos a nivel licenciatura y todos éstos manejaban la posibilidad de

cursar de manera parcial o total sus asignaturas a distancia. También existían tres unidades académicas especializadas donde se enseñaba educación básica y media superior por modalidad exclusivamente escolarizada. En ese mismo periodo, la UAEM contaba con un total de ciento veinticuatro planes de estudio, pero en modalidad virtual solamente se impartía uno en bachillerato, cuatro en licenciatura y uno en posgrado.

La personalidad jurídica y la autonomía universitaria que gozan las instituciones de educación superior, de este estudio, hacen que su estructura de gobierno universitario sea muy similar para ejercer sus atribuciones intrínsecas de autorganización y autorregulación, en un esquema de funciones formales como puede verse en el cuadro 3:

**Cuadro 3. Órganos de gobierno universitario encargados de las funciones ejecutiva, legislativa y jurisdiccional en las Universidades seleccionadas**

| Institución País | Función ejecutiva | Función Legislativa | Función Jurisdiccional |
|---|---|---|---|
| UFMG (Brasil) | Administración Central | Consejo Universitario | Congregaciones de Unidades Académicas |
| UAEM (México) | Administración Central | Consejo Universitario | Junta de Gobierno Consejos Técnicos y Consejo Universitario |

Fuentes: Estatuto de la UFMG y Estatuto Universitario de la UAEM (2022).

De esta manera, en la UFMG y en la UAEM las funciones de creación (legislativa) e interpretación normativa (jurisdiccional) recaen en autoridades colegiadas, mientras que la función de aplicación normativa (ejecutiva) corresponde a autoridades de tipo unipersonal como lo es su respectiva Administración Central o Rectoría (Atairo, 2016).

## Desarrollo

Las universidades públicas autónomas en Brasil y México cuentan cada una con un Plan de Desarrollo Institucional que es el instrumento general de planeación y gestión de sus dependencias administrativas y unidades académicas que se expide por la persona titular de la Rectoría y cuya vigencia se encuentra por regla general empatada a su periodo de ejercicio. En el caso de la UFMG y de la UAEM la vigencia de estos documentos abarca el mismo periodo comprendido de 2018 a 2023 (UFMG, 2018; UAEM, 2018).

De una lectura integral del Plan de Desarrollo Institucional 2018-2023 de la UFMG y del Plan Institucional de Desarrollo 2018-2023 de la UAEM, bajo el marco de las fases de gestión de las crisis de Coombs (2011) precedentemente expuesto, se puede apreciar que en ambos casos no hubo una fase previa a la crisis provocada por COVID-19 y que su administración se hizo de manera primordialmente reactiva desde la fase de respuesta para paliar los efectos negativos generados por tal emergencia sanitaria. Debe mencionarse que esta omisión fue compartida por prácticamente la totalidad de las instituciones de diversa índole a nivel mundial, no obstante, que ya había existido una advertencia en septiembre de 2019 del inminente advenimiento de una pandemia de carácter respiratorio por parte de un panel de expertos convocados por la Organización Mundial de la Salud, el Banco Mundial, la Cruz Roja y la Media Luna Roja Junta de Vigilancia Mundial de la Preparación (2019).

Robertson (2021) expresa que los tomadores de decisiones de las organizaciones públicas y privadas a nivel mundial percibieron las señales de la crisis por COVID-19 como un riesgo de alto impacto, pero lo calificaron de baja o media probabilidad lo que motivó que fuese pospuesto en un segundo plano por debajo de aquellos riesgos diagnosticados como de alto impacto y alta probabilidad. Se considera que esta conducta de la alta dirección a nivel global ante la referida emergencia sanitaria encuadra en la categoría de rinoceronte gris de Wucker (2015).

A continuación, se procede a realizar un análisis comparado de los documentos institucionales emitidos en la fase de respuesta de la gestión de la cri-

sis motivada por la pandemia de COVID-19 con alcance general y publicados en los medios digitales de comunicación institucional por parte de las autoridades de las Universidades de Minas Gerais y Autónoma del Estado de Morelos en el periodo comprendido de marzo de 2020 a diciembre de 2021. En el cuadro 4 se contiene la sumatoria de los documentos emitidos por las autoridades universitarias y sus Comités Expertos la UFMG y la UAEM para atender, de marzo de 2020 a diciembre de 202021, diversas necesidades institucionales derivadas de la pandemia:

**Cuadro 4. Documentos institucionales para gestionar la crisis de COVID-19 dictados por la UFMG y la UAEM en el periodo comprendido de marzo de 2020 a diciembre de 2021**

| Institución | Total de documentos institucionales | Documentos emitidos por la Administración Central | Documentos emitidos por el Consejo Universitario | Documentos emitidos por el Comité Experto para atender COVID-19 |
|---|---|---|---|---|
| Universidad Federal de Minas Gerais | 46 | 34 | 2 | 10 |
| Universidad Autónoma del Estado de Morelos | 33 | 29 | 3 | 1 |

Fuente: elaboración propia a partir de los datos recabados en la investigación (2022).

De las cifras anteriores se puede apreciar que las instituciones universitarias en estudio guardan un importante grado de similitud en la cantidad total de documentos suscritos durante la pandemia en el periodo comprendido de marzo de 2020 a diciembre de 2021. De esta manera, en la UFMG el 74% de los documentos fueron emitidos por la Administración Central, el 22% por el Comité Permanente de Combate al nuevo Coronavirus y el 4% por el Consejo Universitario. En el caso de la UAEM, el 88% de los documentos fueron expedidos por la Administración Central, el 3% por el Comité Universitario para la Atención

de la Emergencia Sanitaria Generada por el virus SARS-CoV2 (COVID-19) y el 9% por el Consejo Universitario.

Las cifras anteriores corroboran que la emisión de los documentos institucionales para atender la COVID-19 se tipifica claramente en el esquema de un estado de emergencia toda vez que las autoridades encargadas de llevar a cabo la función legislativa en condiciones de normalidad, como lo son los Consejos Universitarios de la UAEM y de la UFMG. En esta pandemia tuvieron una participación disminuida la cual se explica por el confinamiento durante los primeros meses de la irrupción de la enfermedad que impidió organizar reuniones masivas y ante la apremiante necesidad de gestionar con eficacia y prontitud las problemáticas generadas por tal escenario.

Las instituciones objeto de este trabajo coincidieron en crear desde las primeras semanas de la irrupción de la pandemia comités de expertos, conformados por sus académicos especialistas en Medicina, Virología, Psicología y otras áreas afines para asesorar con criterios científicos el proceso de toma de decisiones de las autoridades universitarias en esa coyuntura. La UAEM y la UFMG autorizaron que a la par operasen comités locales para la atención de COVID-19 al interior de sus respectivas unidades académicas con el objetivo de atender y diagnosticar de manera descentralizada y coordinada las necesidades particulares de las mismas.

Cabe mencionar que el Comité Permanente de Combate al nuevo Coronavirus de la UFMG y el Comité Universitario para la Atención de la Emergencia Sanitaria Generada por el virus SARS-CoV2 de la UAEM se encargaron de redactar y emitir respectivamente lineamientos y planes para programar e implementar el retorno ordenado de actividades presenciales en sus instalaciones.

En el caso de la UFMG su Comité Permanente de Combate al nuevo Coronavirus, partiendo de un diagnóstico contenido en el Protocolo de bioseguridad, adecuación de espacios físicos y monitoreo de COVID-19, se planteó la premisa que eran necesarias tres etapas progresivas para transitar del confinamiento absoluto a un ambiente de plena presencialidad en sus instalaciones físicas bajo los siguientes parámetros: en la etapa 0 a 1 se autorizaría el uso de las instalaciones con un aforo de hasta el 20% de su capacidad total, para la etapa 1

a 2 un máximo de hasta 40% de su capacidad y para la etapa 2 a 3 el 100% de su capacidad. En prevención se estableció que en caso de un aumento significativo de muertes y contagios por COVID-19 en la ciudad de Belo Horizonte, el retroceso de etapas podía ser decretado de inmediato al interior de la universidad en mención.

Durante el periodo de marzo de 2020 a diciembre de 2021 el Comité Permanente de Combate al nuevo Coronavirus de la UFMG emitió cuatro ediciones del Plan de retorno a actividades presenciales no adaptables, debido a que hubo necesidad de actualizar y reformar dicho documento en atención a los escenarios de avances y retrocesos presentados por las variaciones en los índices de vacunación, muertes y contagios causados por la pandemia en la ciudad de Belo Horizonte (UFMG, 2021).

Por lo que respecta a la UAEM, su Comité Universitario para la Atención de la Emergencia Sanitaria Generada por el virus SARS-CoV2, emitió solamente una edición del documento denominado Lineamientos Generales para el Retorno Seguro a las actividades en la UAEM para el semestre agosto-diciembre 2021 mismo que fue difundido mediante circular con fecha 17 de agosto de 2021 siendo algunos de sus puntos más relevantes los siguientes:

I. Para el inicio del semestre agosto-diciembre de 2021 se marcó la posibilidad de regresar nuevamente desde el inicio de la pandemia a actividades académicas presenciales en educación superior bajo las premisas de un retorno voluntario, gradual, escalonado y seguro a las mismas. Sin embargo, para las escuelas de educación media superior se decretó que las labores siguieran obligatoriamente en modalidad no escolarizada, hasta en tanto las y los estudiantes menores de edad fuesen incluidos en el esquema nacional de vacunación contra la COVID-19.
II. En el caso de las y los trabajadores administrativos de base y de confianza el regreso a las actividades en modalidad presencial se reguló considerando al personal vacunado y recomendando horarios y días escalonados con jornada semanal híbrida constituida al menos por tres días hábiles con presencia física en las instalaciones universita-

rias conforme a la decisión de cada persona titular de dependencia administrativa, unidad académica o instituto.

III. Se obligó a todas las personas a que hagan acto de presencia física en las instalaciones de la UAEM a acceder por los filtros sanitarios y a observar las medidas de uso de cubrebocas, sana distancia, protección e higiene.
IV. Se recomendó no incorporar a las actividades presenciales a las y los alumnos, trabajadores académicos y administrativos que carezcan de un esquema completo de vacunación o con condiciones de morbilidad que puedan resultar de mayor riesgo para su salud.
V. Se ratificó la prohibición de realizar eventos académicos masivos tales como talleres, congresos, ceremonias de graduación, entre otros.

En lo tocante a los documentos emitidos durante el periodo objeto de este estudio, por parte de los Consejos Universitarios, se puede apreciar que tal autoridad colegiada de la UFMG emitió solamente dos documentos. El primero consistió en crear en abril de 2020 una Comisión Especial para acompañar en sus actividades al Comité Permanente de Combate al nuevo Coronavirus. El segundo, fue el Acuerdo de fecha 15 de junio de 2020 donde se ratificaron las propuestas de la Cámara de Graduados y Posgraduados dirigidas a las Direcciones de las Unidades Académicas para adaptar la enseñanza remota de emergencia con el objetivo de evitar la exclusión y desigualdad digital del alumnado por medio de políticas y medidas de asistencia, permanencia e inclusión.

Por lo que hace que el Consejo Universitario de la UAEM, el confinamiento y la ausencia de regulación para sesiones no presenciales impidieran que el pleno de dicha autoridad colegiada pudiese sesionar desde el 13 de marzo al 25 de septiembre de 2020. De septiembre de 2020 a diciembre de 2021, el Consejo Universitario de la UAEM dictaminó y aprobó los siguientes tres documentos para atender necesidades generadas por la pandemia:

I. Ampliación de la convocatoria para la consulta de la reforma integral del Estatuto Universitario, el documento en mención fue aprobado en sesión del día 25 de septiembre de 2020. Esta medida se tuvo que adoptar en razón de que la referida consulta se había programado originalmente para desarrollarse en todas sus etapas de enero a junio de 2020 pero la irrupción de la pandemia del COVID-19 obligó a suspenderla. En consecuencia, dicha ampliación ordenó reprogramar por medios exclusivamente digitales las fechas de tal ejercicio de consulta y las mesas de trabajo para procesar las participaciones. Los nuevos plazos y acciones se cumplirían puntualmente y así el 15 de febrero de 2021 se publicaría el Acuerdo por el que se reforma de manera integral el Estatuto Universitario en el Órgano Informativo Universitario "Adolfo Menéndez Samará" número 116 (UAEM, 2021).

II. Acuerdo por el que se reforma de manera integral el Estatuto Universitario que presenta como una de sus novedades la adición de la fracción XIV al Artículo 105 de una donde a partir del 15 de febrero de 2021 se otorga expresamente a la persona titular de la Rectoría la atribución para que implemente todas las obras y acciones que resulten pertinentes que permitan mantener la continuidad de los servicios académicos y administrativos de la UAEM ante el advenimiento de un caso fortuito o causa de fuerza mayor (UAEM, 2021).

III. Reglamento de Uso de Plataformas Educativas Digitales al interior de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, generado a iniciativa del Sindicato Independiente de Trabajadores Académicos de la UAEM, su objetivo primordial, ante la prolongación de la pandemia, fue brindar un mayor nivel de certidumbre laboral y académica a diversas condiciones de la enseñanza remota digital que no se encontraban reguladas hasta ese entonces. El documento fue dictaminado, aprobado y publicado en el Órgano informativo Universitario "Adolfo Menéndez Samará" número 118, publicado con fecha 25 de junio de 2021 (UAEM, 2021).

Como ya se refería líneas atrás, las Administraciones Centrales de las universidades en estudio fueron la instancia de autoridad que sustantivamente ge-

neró más documentos institucionales para gestionar la crisis de la pandemia en sus primeros veintidós meses. Por esta razón, el análisis de los mismos se hará panorámicamente clasificándolos en dos grandes categorías acorde a su contenido. Para tal efecto, en primer término, se generó la de documentos en materia académica que alude a aquellos que impactaron las funciones de educación, investigación y difusión de la cultura. La siguiente columna corresponde a la modalidad de documentos en materia administrativa donde se han colocado aquellos que tienen que ver con cuestiones relacionadas a asuntos laborales, financieros, programáticos y demás relacionados a la gestión. Al efecto, se presenta el cuadro 5:

**Cuadro 5. Documentos institucionales de alcance general emitidos por las Administraciones Centrales de las Universidades seleccionadas y clasificados por materia para atender la emergencia sanitaria del COVID-19 en el periodo comprendido de marzo de 2020 a diciembre de 2021**

| Institución | Total de documentos | Materia académica | Materia administrativa |
|---|---|---|---|
| Universidad Federal de Minas Gerais | 34 | 12 | 22 |
| Universidad Autónoma del Estado de Morelos | 29 | 13 | 16 |

Fuente: elaboración propia a partir de los datos recabados en la investigación (2022).

Una diferencia importante de las cifras del cuadro 5, que en gran parte se explica por el nivel de digitalización de sus procesos educativos antes comentados, es que en la UFMG el 64% de los documentos institucionales emitidos por su Administración Central fue para atender cuestiones de gestión administrativa y el 36% restante correspondieron al ámbito de lo académico. Por su

parte, en los documentos institucionales emitidos por la Rectoría de la UAEM se arrojó una proporción más equilibrada ya que el 55% de los papeles emitidos correspondió a asuntos administrativos y un 45% a temas propios de la materia académica.

En lo que corresponde a la UFMG se pueden destacar los siguientes cinco documentos que nos muestra el proceso de la etapa 0 a la 3 para el retorno a la presencialidad en sus espacios físicos, donde se deduce que dicho tránsito no fue lineal pues hubo un incidente de retroceso de marzo a mayo de 2021 durante el periodo seleccionado de análisis:

I. En el comunicado con fecha de 12 de marzo de 2021, emitido conjuntamente por las personas titulares de la Rectoría y Vicerrectoría, se informó a la comunidad universitaria que ante el repunte de los contagios por COVID-19 en la ciudad de Belo Horizonte era necesario decretar el retroceso de la etapa 1 a 0 por dos semanas, lo que implicó regresar de nueva cuenta a un esquema total de actividades académicas de carácter no presencial. En esta tesitura, es importante aclarar que en noviembre de 2020 se había autorizado por administración de la UFMG un primer avance de etapa 0 a 1.
II. En el comunicado con fecha de 26 de abril de 2021, emitido conjuntamente por las personas titulares de la Rectoría y Vicerrectoría, se comunicó a la comunidad universitaria que era necesario prolongar hasta el 10 de mayo la etapa 0 en las actividades académicas al interior en razón de la prevalencia de altos índices de mortandad y contagios en la ciudad de Belo Horizonte y conforme a los indicadores previstos en el Plan de Retorno de Actividades Presenciales no adaptables a remotas.
III. En el comunicado con fecha de 10 de mayo de 2021, emitido por las personas titulares de la Rectoría y Vicerrectoría, informaron a la comunidad universitaria del aval para el avance a la etapa 0 a la 1 debido a la disminución de muertes y contagios por COVID-19 en la ciudad de Belo Horizonte, lo que permitió volver a un modelo educativo híbrido y utilizar, a partir del día 17 de mayo de 2021, las instalaciones de la UFMG hasta un máximo del 20% de su aforo.

A manera de paréntesis, cabe mencionar que la UFMG desde el mes de junio de 2020 había autorizado la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE). En agosto de 2020, el referido modelo fue suplido por el de Enseñanza Híbrida de Emergencia (EHE) que permitía la combinación de actividades remotas y presenciales.

IV. Los Oficios 22/21 de fecha 30 de agosto de 2021 y 25/21 de fecha 2 de septiembre de 2021, emitidos por la personas titulares de la Rectoría y del Área de Recursos Humanos respectivamente, tuvieron por objetivo notificar a las personas titulares de las Direcciones de Unidades Académicas y de Unidades Administrativas de la UFMG que debido a la disminución de muertes y contagios por COVID-19 en la ciudad de Belo Horizonte existían las condiciones para autorizar, a partir del 13 de septiembre de dicha anualidad, el avance de la etapa 1 a la 2 lo que permitió ampliar al 40% el cupo máximo de las instalaciones universitarias condicionado al uso obligatorio de mascarillas, distanciamiento social, lavado de manos y ventilación adecuada de los espacios escolares.
V. En el comunicado con fecha de 15 de diciembre de 2021, expedido por las personas titulares de la Rectoría y Vicerrectoría, informaron a la comunidad universitaria que debido a la disminución de muertes y contagios por COVID-19 en la ciudad de Belo Horizonte que a partir del 10 de enero de 2022 se autorizaba el avance de la etapa 2 a la 3 lo que permitiría el uso sin restricciones de aforo de las instalaciones de la UFMG pero continuando con el uso obligatorio de mascarillas, distanciamiento social, lavado de manos y ventilación adecuada de los espacios escolares.

En el caso de la Administración Central de la UAEM, los cinco documentos que se han seleccionado para efectos de este trabajo derivaron de la ponderación de ser las respuestas institucionales más relevantes de esta autoridad universitaria a demandas específicas que se generaron en el contexto de la pandemia de la COVID-19:

I. Acuerdo General para la continuidad del funcionamiento de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos durante la emergencia

sanitaria provocada por el virus SARS-CoV2 (COVID-19) el cual fue emitido por la persona titular de la Rectoría con fecha 27 de abril de 2020 consta de 14 artículos ordinarios y 8 transitorios. Dicho documento se hizo para generar certidumbre jurídica y adaptar las funciones sustantivas y adjetivas de la institución ante un escenario de confinamiento y prolongación de la pandemia que superó los primeros plazos proyectados por las autoridades sanitarias, educativas y universitarias. En su parte preceptiva, ordenó que todo acto de las autoridades universitarias debe priorizar la protección a la salud y la tutela de los derechos humanos, académicos y laborales de su comunidad universitaria, instituye el Comité Universitario para la Atención de la emergencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV2 (COVID-19), decretó que todas las actividades curriculares y extracurriculares que se imparten en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos así como los trámites de egreso y titulación se desarrollasen de manera no presencial, suspendió plazos de manera retroactiva desde el 13 de marzo de 2020 para efectos de permanencia, procedimientos electorales para Direcciones de Unidades Académicas, Consejeros Universitarios, Técnicos y representantes en el Consejo Interno de Posgrado así como de la consulta para la reforma integral del Estatuto Universitario. Equiparó la validez jurídica de la firma autógrafa con la de la firma electrónica universitaria (e-firma UAEM), autorizó llevar a cabo sesiones virtuales a las Comisiones del Consejo Universitario, a los Consejos Técnicos de las Unidades Académicas, a los Consejos Directivos de los Institutos, a los Consejos Internos de Posgrado y a las Comisiones Académicas de Programas Educativos de Posgrado. Se convalidó la tramitación digital de asuntos laborales, legales, financieros y los demás que fuesen de alta prioridad a juicio de la persona titular de la Rectoría.

II. Acuerdo por el que se levanta la suspensión de procedimientos electorales en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos emitido por la persona titular de la Rectoría con fecha 3 de noviembre de 2020 consta de 11 artículos y 4 transitorios, dicha normativa autorizó el levanta-

miento de la suspensión de procedimientos electorales de Consejeros Técnicos, Consejeros Universitarios e integrantes de los Consejos Internos de Posgrado decretada en el Acuerdo General referido en el punto anterior ante la continuación de la pandemia y el consecuente aumento de fenecimiento de periodos de ejercicio en los cargos de representación universitaria que comenzaban a comprometer el quórum legal para la validez de las sesiones de diversas autoridades colegiadas. Al efecto, se autorizó de manera inédita la organización de las elecciones respectivas optativamente por modalidades virtual, híbrida o presencial y se constituyó un Comité de Vigilancia Electoral compuesto por la persona titular de la Secretaría General, diversos funcionarios universitarios y de la persona titular de la Presidencia de la Federación de Estudiantes Universitarios de Morelos. Se contempló el diseño y gestión de una aplicación informática remota denominada elecciones electrónicas estudiantiles a cargo de la Administración Central.

III. Acuerdo por el que se levanta la suspensión de los procedimientos electorales de elección y ratificación de las y los Directores de las Unidades Académicas de la Universidad Autónoma del estado de Morelos emitido por la persona titular de la Rectoría con fecha 3 de mayo de 2021 consta de 8 artículos ordinarios y 4 transitorios, el objetivo de este acto jurídico fue volver a autorizar las referidas elecciones ordenando que la etapa a desahogarse en el Colegio Electoral se hiciese exclusivamente por modalidad virtual en la aplicación informática remota elecciones electrónicas universitarias antes denominada elecciones electrónicas estudiantiles y que continuaría administrada por la Administración Central. Lo anterior, derivado de que las elecciones de titulares de Unidades Académicas en una modalidad presencial objetivamente eran las de mayor riesgo de contagio para la COVID-19 al generar aglomeración considerable de personas al estar facultados para votar en tales comicios las y los trabajadores académicos y administrativos, así como el alumnado de la Escuela, Centro o Facultad. Se facultó al Consejo Universitario a definir libremente la modalidad para llevar a cabo la

votación de la candidatura única, dupla o terna correspondiente.

IV. Oficios de tutela de derechos de permanencia los cuales fueron emitidos por la persona titular de la Rectoría con fechas 21 de mayo de 2020, 1° de agosto de 2020, 28 de enero de 2021 y 1° de agosto de 2021 su objetivo fue proteger de manera amplia los derechos humanos a la educación del alumnado de educación media superior y superior durante los semestres lectivos enero-junio y agosto-diciembre correspondientes a los años 2020 y 2021 que acreditasen una afectación en su esfera académica derivada de la COVID-19, autorizando en los casos procedentes medidas excepcionales no contempladas en la Legislación Universitaria tales como trámites extemporáneos de bajas temporales y de asignatura, pago moroso de servicios a la UAEM, eliminación de porcentajes mínimos de asistencia para acceder a los exámenes ordinarios, extraordinarios, a título de suficiencia y otros equivalentes de las asignaturas con valor curricular.

V. Lineamientos Operativos para regular provisionalmente el ingreso, la permanencia y el egreso en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos durante la pandemia del virus SARS-COV2 fueron emitidos con fecha 17 de septiembre de 2020 por la persona titular de la Dirección General de Servicios Escolares se componen de nueve artículos ordinarios y tres transitorios su objetivo fue brindar la certidumbre jurídica necesaria a la digitalización de los trámites de ingreso, permanencia y egreso del alumnado de la UAEM y de los planteles particulares con acuerdos de incorporación de estudios.

En este punto particular, destaca el hecho de que los exámenes de admisión para las personas aspirantes a ingresar a educación media superior y superior continuaron aplicándose en modalidad presencial para los ciclos escolares 2020-2021 y 2021-2022. Lo cual se logró ampliando las sedes, fechas y horarios correspondientes junto con la implementación de estrictos filtros sanitarios. Lo anterior, permitió que en cada promoción anual hicieren acto de presencia física, prácticamente sin incidencias relevantes, más de 4 mil personas aspirantes para nivel bachillerato y más de 11 mil para el caso de licenciatura.

## Conclusiones

La pandemia por el COVID-19 ha significado una etapa crítica para la humanidad entera, donde las desigualdades estructurales y contradicciones sociales, previas a la pandemia, generaron afectaciones a las personas y países más vulnerables.

Los derechos humanos a la educación presentan vulneraciones en diversos niveles y formas. Los países con predominio de modalidad escolarizada en sus servicios educativos presentaron los mayores obstáculos para transitar al modelo de enseñanza remota al que obligó el confinamiento motivado por la pandemia. México y Brasil son casos que acreditan esta situación donde sus desigualdades estructurales y la escasez de recursos impidieron apoyar en cantidad y calidad suficientes a los sectores vulnerables de sus comunidades educativas.

La revisión documental de los instrumentos de política educativa efectuada en este capítulo permite apreciar que la UFMG y la UAEM, pese a un entorno complejo y a que no gestionaron la crisis de la COVID-19 con una fase propiamente de preparación, consiguieron mantener la continuidad en la gran mayoría de sus servicios académicos y administrativos, donde sus respectivas administraciones centrales tuvieron un papel protagónico ante la necesidad de resolver con rapidez y eficacia las necesidades de su interior suscitadas por la irrupción del COVID-19.

Uno de los principales retos hacia el futuro para la UFMG y la UAEM es tener la capacidad institucional de superar lo coyuntural y evitar reincidir en otra embestida del rinoceronte gris. (Wunckler, 2015). Es necesario que hagan un ejercicio de análisis prospectivo y un rediseño de sus políticas académicas y administrativas que les permita transitar hacia una etapa posterior a la crisis que les permita recuperar en la medida de lo posible los daños sufridos y hacer los ajustes organizacionales que generen la oportunidad de generar un entorno más propicio a la inclusión, a la calidad y equidad educativas.

## Referencias


Ampliación de la convocatoria para la consulta de la reforma integral del Estatuto Universitario. (2020). https://www.uaem.mx/organizacion-institucional/organoinformativouniversitario/menendez_samara114.pdf

Acuerdo por el que se reforma de manera integral el Estatuto Universitario. Artículo 105. (2021). https://www.uaem.mx/organizacion-institucional/organo-informativo-universitario/menendez_samara116.pdf

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2020). *Acuerdo Nacional por la Unidad en la Educación Superior frente a la emergencia sanitaria provocada por el COVID-19*. ANUIES.

Arteaga Nava, E. (1994). *Derecho Constitucional. Instituciones federales, estatales y municipales*. (Tomo III). UNAM.

Atairo, D. (2016). *El gobierno universitario en la agenda académica y política de América Latina*. ANUIES.

Coombs, T. (2011), *Ongoing Crisis Communication: Planning, Managing, and Responding*. (3° edición). Sage Publishing

Cruz Castanheira, H. y Monteiro da Silva, J. (2021). *Mortalidad por COVID-19 y las desigualdades por nivel socioeconómico y por territorio*. CEPAL.

https://www.cepal.org/es/enfoques/mortalidad-covid-19-desigualdades-nivel-socioeconomico-territorio

Enríquez, A. y Sáenz, C. (2021). *Primeras lecciones y desafíos de la pandemia de COVID-19 para los países del SICA*, serie Estudios y Perspectivas-Sede Subregional de la CEPAL en México, 189.

Galarza López, J. y Almuiñas Rivero, J. (2015). La gestión de los riesgos de planificación estratégica en las instituciones de educación superior. *Revista Cubana de Educación Superior,* 34(2), 45-53. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257431420150002000005&lng=es&tlng=es

García Ramírez, S. (2019). *La autonomía universitaria*. Ahora y aquí. UNAM. https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/12/5520/20.pdf

Howlett, M. (2019). ¿Qué es un instrumento de políticas? Herramientas, combinaciones y estilos de implementación. En Villarreal, E. (Comp.) *Instrumentos de políticas públicas*. (Volumen 19) Siglo XXI y Escuela de Administración Pública del Gobierno de la Ciudad de México.

Johns Hopkins University. (2022). *Coronavirus Resource Center. Data time line* https://coronavirus.jhu.edu/

Junta de Vigilancia Mundial de la Preparación (2019). *Un mundo en peligro. Informe anual sobre preparación mundial para las emergencias sanitarias*. GPMB. https://www.gpmb.org/docs/librariesprovider17/default-document-library/annual-reports/gpmb-2019-annualreport-es.pdf?sfvrsn=593ede2_3

Reglamento de uso de plataformas educativas digitales al interior de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (2021). https://www.uaem.mx/organizacion-institucional/organo-informativo-universitario/menendez_samara118.pdf

Robertson, J. (2021) "¿Cómo ver rinocerontes grises?". *Disaster Recovery Journal en español*. https://drjenespanol.com/articulos/como-ver-rinocerontes-grises/

Salamon, L. (2002). The New Governance and the Tools of the Public Action. An introduction. En : The Tools of Government. A Guide to a New Governance. Oxford University Press, p. 1-47.

Secretaría de Educación Pública (2020). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020*. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf

_____ (2020). *Acciones de las instituciones de educación superior durante la emergencia sanitaria*. http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/200417115709VF_ACCIONES_SES_COVID_19_ANUIES.pdf

Torres, J. y Contreras-Illanes, E. (2016). Entendimiento de las crisis organizacionales desde la teoría de los sistemas sociales y de la perspectiva de la organización ambidiestra. *Estudios de Administración*, 23(1), 2016, 1-35.

UNESCO-IESALC (2020). *COVID-19 y educación superior. De los efectos inmediatos al día después*. IESALC.

Universidad Autónoma del Estado de Morelos (2018). *Plan Institucional de Desarrollo 2018-2023*. http://pide.uaem.mx/assets/PIDE_2018-2023.pdf

_____ (2021). *Lineamientos Generales para el Retorno Seguro a las actividades en la UAEM para el semestre agosto-diciembre 2021*, https://www.uaem.mx/sites/default/files/lineamientos-generales-para-el-retorno-seguro-a-las-actividaes-uaem-1pdfOLNPsunlYI.pdf

Universidad Federal de Minas Gerais (2018). *Plan de Desarrollo Institucional 2018-2023*. https://ufmg.br/storage/c/e/c/9/cec964e64ae9ba1b073e4c169c50165f_15525812888029_1368629454.pdf

_____ (2021). *Plan de regreso a actividades presenciales en la Universidad Federal de Minas Gerais etapa 3*. https://ufmg.br/coronavirus/informes-a-comunidadeUniversidad

Wucker, M. (2016). *The gray rhino*. Mac Millan.

# Migración y marcos indígenas

# Educación de niños y niñas migrantes de retorno en el contexto del covid-19[1]

Ma. de Lourdes Salas Luévano
Beatriz Herrera Guzmán
Universidad Autónoma de Zacatecas

## Introducción

En los últimos años, se ha registrado un importante retorno de mexicanos desde Estados Unidos (EU) debido a los cambios implementados en las políticas migratorias y en la dinámica económica de ese país. En efecto, desde la última década del siglo pasado el gobierno norteamericano endureció su política antiinmigrante con el fin de disminuir el arribo y establecimiento de migrantes irregulares en su territorio, ampliando su marco legal para deportar a los ya radicados que se encontraban de manera irregular, lo que obligó a miles de mexicanos a que regresaran, junto con sus familias, al país que los vio nacer.

De igual forma, eventos como la crisis económica del 2008 originó el retorno de migrantes mexicanos por el desempleo ocasionado (cerca de 2 millones de mexicanos fueron deportados en el gobierno de Obama), y los que permanecieron en territorio norteamericano enfrentaron la mayor tasa de desempleo, alcanzando a más de 500 mil mexicanos, trabajadores ocupados en la construcción y la industria automotriz, principalmente (Mestries, 2013).

Con Trump en la Presidencia la inseguridad se acrecentó, pues afloró en la población norteamericana sentimientos y actitudes racistas, xenófobas, y discrimi-

[1] Este documento, es parte de una investigación más amplia registrada en la Coordinación de Investigación y Posgrado de la Universidad Autónoma de Zacatecas, con número de registro: UAZ-2021-38471 cuyo objetivo es conocer la experiencia educativa de los menores migrantes de retorno en el contexto del COVID-19 inscritos en educación básica y media superior de escuelas zacatecanas.

natorias en contra de los inmigrantes latinoamericanos (incluidos los mexicanos), influyendo en el retorno de miles de inmigrantes a sus lugares de origen.

Luego, en el año 2019 se informa de la aparición del SARS-CoV-2 (COVID-19), un virus muy contagioso y de fácil transmisión entre las personas a través del contacto secreciones respiratorias, tos, entre otros; tal grado de contagio se registra en todos los extractos sociales, tanto de países ricos, como de emergentes y pobres, originando así, una grave y severa pandemia en el orden global.

De acuerdo con la Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2020), en este contexto pandémico, la movilidad humana disminuyó significativamente, aunque se da cuenta del regreso de miles de mexicanos de Estados Unidos durante el primer trimestre de 2020, agregando a aquellos que regresaron, pero de los cuales no se tiene registro, por no haber pasado por las autoridades migratorias estadounidenses (Masferrer, 2020).

El retorno en cualquiera de los escenarios, es un proceso muy difícil: hombres, mujeres, padres, madres, adultos jóvenes, adolescentes, niños y niñas; todos y cada uno de ellos son individuos con necesidades y demandas específicas, que van desde empleo, vivienda, servicios de salud o educación y que deben ser atendidas en los lugares a los que llegan.

En tiempos de pandemia, el proceso enseñanza-aprendizaje se realiza a través de Educación a distancia y el programa *Aprende en casa*[2], utilizando los medios virtuales en un intento de dar continuidad al proceso educativo, por lo que los espacios familiares se transforman en aulas, así, se utiliza el televisor, la computadora o algún otro dispositivo móvil con acceso a internet, una estrategia que demanda la participación de los padres de familia y/o los tutores, quienes deben apoyar las actividades escolares de sus hijos o tutorados.

En el caso de los niños y niñas migrantes de retorno que llegan a México acompañados de sus padres, al incorporarse a los entornos escolares, además de los valores y la cultura, el idioma y la incompatibilidad de contenidos de los planes

[2] En México, dada la situación generada por el COVID-19, la Secretaría de Educación Pública (SEP) implementó el modelo de Educación a distancia en todos los niveles educativos y el programa *Aprende en casa* dirigido a estudiantes de Educación Básica, con la finalidad de que los niños y niñas de este nivel puedan continuar con su escolaridad en línea a través de televisión abierta.

y programas de estudio entre un país y otro; constituyen los principales problemas para su continuidad educativa, aspectos que en este contexto pandémico torna ser mucho más difícil y adverso.

Este documento es producto de la investigación documental, es decir, de la búsqueda, recopilación y selección de información de diversas fuentes, presenta las complejidades de la *educación de niños y niñas migrantes de retorno en el contexto del COVID-19*.

El objetivo de este trabajo es conocer las situaciones que enfrentan los menores migrantes de retorno en su continuidad escolar a partir de la implementación del modelo educativo educación a distancia y del programa *Aprende en casa*, como respuesta al escenario del COVID-19.

## COVID-19 y educación de los menores migrantes de retorno

Los migrantes de retorno en edad escolar que llegaron a México entre el periodo 2005 y 2015 provenientes de Estados Unidos, se contabilizaron en un aproximado de 430 mil niños, niñas y jóvenes, entre las edades de 6 a 24 años, un sector de la población que, en su mayoría, la demanda más apremiante fue su incorporación inmediata a las escuelas (Vargas, 2018).

Los menores retornados[3] que antes de la pandemia, académicamente ya se encontraban en condiciones de vulnerabilidad por las trayectorias educativas, conocimientos, cultura, e idioma, tan diferentes entre ambos países, en este escenario del COVID-19 se complican mucho más.

Diversas investigaciones dan cuenta de las situaciones problemáticas que éstos niños, niñas y adolescentes que regresan de Estados Unidos, enfrentan en su incorporación a las escuelas mexicanas; mismas que van desde el currículo educativo al considerar una población escolar culturalmente homogénea, el idioma español como lengua dominante, la ausencia de formación y capacitación docente

[3] Los menores migrantes retornados junto con los niños, niñas y adolescentes indígenas, con capacidades diferentes, los refugiados, desplazados, entre otros, son parte de los grupos minoritarios, quienes, en este proceso pandémico, académicamente se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad y riesgo por las características y condiciones que guardan.

para la atención de este tipo de alumnos, a los que se agregan, trámites burocráticos, administrativos, barreras lingüísticas, *bullying*, inclusión, rendimiento escolar, por mencionar tan sólo algunas (Camacho y Vargas, 2017; Ocampo, 2014; Salas, Herrera y Salas, 2021).

En el contexto del COVID-19, los menores retornados , se ubican en situación de mayor incertidumbre y vulnerabilidad, pues el modelo de educación tradicional (cara a cara) se sustituye por el modelo de *Educación a distancia*, utilizando primordialmente dispositivos conectados a la Red *Internet*, por lo que, a los anteriores problemas sufridos por los menores de retorno en las escuelas, se agregan los derivados de este emergente escenario educativo implementado por las autoridades en los diferentes niveles escolares.

De acuerdo con Covarrubias, la *educación a distancia*, es una modalidad educativa de compartir conocimientos sin tener acercamiento físico entre docentes y alumnos, utilizando medios técnicos que permiten y facilitan la interacción entre estos (2021, p. 152); constituye, un proceso de aprendizaje en el que dos o más personas que se encuentran geográficamente alejados, realizan actividades de enseñanza-aprendizaje, apoyadas por una estructura orgánica y estableciendo comunicación a través de medios de telecomunicación. También, hace referencia a la modalidad educativa en la que el alumnado tiene acceso remoto a las actividades académicas por medio de redes computacionales, internet, videoconferencias, etc.

Bajo este modelo de *educación a distancia* se modifican las formas de aprendizaje, las metodologías, las funciones de las figuras educativas, las relaciones docente-alumno, padres, etc., así, los docentes cambian la forma de educar a sus estudiantes al digitalizar su práctica, estrategias, y metodologías educativas; los alumnos, por su parte, trabajan de manera independiente; ellos, crean, investigan y adquieren sus propias experiencias cognitivas, es decir, ejercen un aprendizaje autónomo. Para ambos (docentes-alumnos), en esta dinámica pandémica, originó una afectación emocional[4], manifiesta en periodos de incer-

[4] Con relación a las emociones en coyunturas de catástrofes y desastres, cuando hay ruptura de la cotidianeidad y el funcionamiento habitual de la sociedad y la vida, se desarrollan en consecuencia con diferentes efectos psicológicos, principalmente ansiedad, neurosis y depresión (OMS, 2003).

tidumbre, estrés, ansiedad, tristeza, desorganización, inseguridad, y vulnerabilidad, entre otros.

En efecto, el COVID-19 se hace presente a nivel global, y la Organización Mundial de la Salud (OMS), junto con los gobiernos de los diferentes países, emiten la declaración de emergencia sanitaria imponiendo medidas de distanciamiento social y confinamiento a fin de prevenir el contacto entre las personas en un afán de reducir la curva de contagios y de muertes, también, se establecieron protocolos de limpieza, higiene y el uso de mascarillas de manera obligada.

La pandemia que trastoca prácticamente todas las esferas de la vida social y la preocupación por la salud pública, también obligó a los estados al cierre de fronteras, de los centros de trabajo, las empresas, las oficinas gubernamentales y las escuelas.

Siguiendo la recomendación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020), más de 1.200 millones de estudiantes en todo el mundo de los diferentes niveles educativos, abandonaron las aulas para dar paso a la enseñanza basada en entornos virtuales y tecnológicos para su continuidad educativa, haciendo uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), dispositivos y herramientas electrónicas, plataformas virtuales, paquetes de trabajo en casa, programas en radio y/o televisión, y comunicación vía aplicaciones móviles (CEPAL-UNESCO, 2020).

En este contexto educativo, la enseñanza virtual, las metodologías y los contenidos, así como, las herramientas tecnológicas, tienen como objetivo que el estudiante participe de manera activa en la construcción de su propio conocimiento; implica también que docentes y alumnos generen un ambiente educativo-interactivo, con la colaboración de al menos uno de los integrantes de la familia, sobre todo, de los padres o tutores de los menores.

Según Covarrubias, lo más complicado de esta situación ha sido la enorme desigualdad social y económica que prevaleció en la mayoría de los países de América Latina, dejando al descubierto la importante brecha digital y tecnológica que puso en evidencia que el aprendizaje a distancia no era la solución para todos, pues no todos contaban con el acceso a *Internet*, a dispositivos y tecno-

logías inteligentes que les permitiesen continuar con el trabajo educativo en línea (2020).

En el caso de México, la puesta en marcha de este modelo de *Educación a distancia* sacó a la luz la realidad que se vive en muchos hogares, pues muchos de ellos, no cuentan con la tecnología, la conectividad y el recurso necesario para el aprendizaje bajo esta modalidad, evidenciando así, las disparidades de acceso a los dispositivos digitales y al servicio de *Internet* en las zonas urbanas y rurales, entre los sexos y entre las poblaciones, así lo comenta estudiosas como Lloyd (2020), al señalar que:

> La nueva oferta virtual enfrenta serias limitantes, dificultades y cuestionamientos éticos, sobre todo en cuanto a la equidad del modelo. Entre los factores que condicionan el acceso a una educación de calidad en línea son: la clase social, la raza, la etnia, el género, la ubicación geográfica y el tipo de institución educativa a la que pertenecen [...]. Estos, son factores, que configuran una brecha digital entre aquellos estudiantes que pueden aprovechar las TIC y los otros estudiantes que quedan excluidos por carecer de estas (115)

En este mismo tenor Chehaibar (2020) argumenta que el escenario pandémico sacó a la luz tensiones diversas que deben ser atendidas, pues afloraron diferencias que potenciaron la exclusión y el rezago educativo, obstaculizaron el ejercicio ciudadano de la libertad y de la democracia, y mantuvieron el círculo de la pobreza y la inequidad (p. 85), una situación patente sobre todo en aquellos segmentos de población en situación de vulnerabilidad

A la par de *Educación a distancia*, buscando garantizar ese derecho a la educación, el Gobierno mexicano implementó el programa *Aprende en casa*, para brindar el servicio educativo a niñas y niños en educación básica (inicial, preescolar, primaria y secundaria)[5] utilizando la televisión, *Internet*, radio y

[5] ***Educación inicial***, este nivel está orientado a padres y madres de familia que desean educar a sus hijos (principalmente bebés e infantes) que están en una guardería o que están por entrar a

*Libros de Texto Gratuitos*, un programa que implicó, además, la participación y compromiso de los agentes educativos: supervisores, directores, docentes, personal de apoyo, estudiantes y sus familias (SEP, 2022). Una solución urgente a una situación de crisis y de emergencia bajo un diseño de última hora y aplicando una pedagogía en línea, pero basada en un diseño pedagógico para la actividad presencial.

En este contexto, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) el alumnado pudo dar la continuidad a sus clases y trabajo en línea a través de dispositivos como:

- Teléfono inteligente (65.7%),
- Computadora portátil (18.2%),
- Computadora de escritorio (7.2%),
- Televisión digital (5.3%), y
- Tablet (3.6%) (INEGI, 2021).

De acuerdo con estos datos, el teléfono inteligente constituyó el dispositivo electrónico con mayor uso en los hogares, sin embargo, en muchos de ellos se disponía de un solo equipo, generando tensiones y conflictos cuando varios miembros del hogar requirían de acceder al mismo tiempo a ese dispositivo para poder continuar con sus actividades educativas o laborales. Este mismo Instituto señala que, en este entorno educativo pandémico, los menores en general sufrieron alguna situación problemática compleja para poder dar continuidad a su escolaridad, entre estas:

a) 28.8% perdió el contacto con sus maestros o no pudo hacer la tarea,
b) 20.2% la escuela cerró definitivamente,

preescolar, de tal modo que los padres puedan ser maestros para sus hijos en sentido de educación escolar; ***preescolar***, estudiantes de 3 a 5 años que están en nivel preescolar, que están por ingresar al nivel primaria. el nivel abarca de primero a tercero de preescolar; ***primaria***, estudiantes de 6 a 11 años de edad que están en el nivel primaria, el cual a su vez se divide en tres subniveles: primero y segundo, tercero y cuarto, y quinto y sexto de primaria; ***secundaria***, orientado a estudiantes de 12 a 16 años de edad que están en el nivel secundaria y telesecundaria. El nivel se centra en cada grado específico (cada grado tiene su propio programa) (SEP, 2022).

c) 17.7% carencia de computadora, otro dispositivo o de conexión a internet,
d) 16.6% otro (escuela cerró temporalmente, entre otros),
e) 15.4% considera que las clases a distancia son poco funcionales para el aprendizaje,
f) 14.6% el padre, madre o tutor no pudo estar al pendiente de él (ella) (INEGI, 2021).

Para los menores migrantes de retorno, en muchos casos, además de enfrentar alguno de estos problemas mencionados y/o de la carencia de recursos tecnológicos para su escolaridad desde el programa *Aprende en casa*, se enfrentan también con las dificultades ligadas a sus trayectorias educativas, los conocimientos, la cultura y el idioma, por lo que demandan de una mayor atención y apoyo educativo de sus docentes, sus padres o tutores.

Si bien es cierto, con *Aprende en casa* las autoridades educativas buscaron garantizar y continuar el proceso educativo de los estudiantes mexicanos para el caso de los menores migrantes de retorno y los docentes que los atendía, tornaba convertirse en un contexto educativo mucho más adverso, lleno de desafíos debido a las complicaciones, limitantes y retos derivados de este (Ortega, 2020).

La situación socioeconómica de los padres hace diferente las condiciones de confinamiento para unos y otros, y la estrategia de aprender en casa en algunos casos se dificulta, sobre todo, cuando se hace referencia de poblaciones vulnerables ubicándolas en situación de riesgo para asumir con éxito esta continuidad educativa tan llena de complejidades, como es el caso de los niños, niñas y adolescentes migrantes de retorno. Al respecto, Román y Valdez refieren que:

> No se consideró si los niños, niñas y adolescentes migrantes inscritos en efecto contaban con televisión abierta y/o cable o internet. Asimismo, si su primer idioma no es el español, el programa "Aprende en casa" y la falta de comunicación cara a cara con los maestros, pudiera ser una barrera para avanzar en los materiales educativos y para seguir familia-

> rizándose con la cultura escolar mexicana. Esto se complica cuando los tutores en casa son padres con un nivel educativo bajo, o son los abuelos, quienes no están familiarizados con ese tipo de aprendizaje, ni con las tecnologías para guiarlos en su aprendizaje (2020, p. 15)

Desde este escenario, y desde el trabajo educativo realizado en tiempo de pandemia, la buena intención, sustento y orientación del programa *Aprende en casa* saca a la luz, la importancia que tiene: 1) la fundamental relación entre docente-alumno que sólo puede darse en los entornos escolares presenciales, 2) la interacción que se genera en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula y 3) los procesos de socialización y convivencia que se suscitan entre los pares (estudiantes); todos estos aspectos, de gran importancia para los sujetos que viven el proceso educativo, y para el caso de los niños y niñas migrantes de retorno, la interacción oral, escrita y/o de imágenes, con los docente y sus compañeros en el aula, favorecen y facilitan la comunicación, entendimiento y aprendizaje de los contenidos curriculares.

Otro aspecto a considerar es que, con el modelo de educación cara a cara, se permite observar las conductas y expresiones faciales de los alumnos para detectar el grado de interés, de ánimo, de participación y socialización en el grupo, pero, sobre todo, para orientar, estimular y guiar las actividades escolares que deben realizar éstos, aspectos importantes para el colectivo de alumnos, y para los alumnos migrantes de retorno, imprescindibles.

Para finalizar, aunque todavía no es posible precisar el impacto que ha tenido el confinamiento sobre el aprendizaje se prevé un decremento generalizado en el aprovechamiento escolar, así como un aumento en las brechas de aprendizaje debido a las desigualdades educativas preexistentes, un incremento de la deserción escolar en los diferentes niveles educativos, poca cobertura de la modalidad a distancia (Backhoff, 2021), donde algunos grupos, sobre todo los considerados vulnerables, se verán mucho más afectados que otros, tal es el caso de los niños y niñas migrantes de retorno.

## Conclusiones

El retorno de migrantes mexicanos y sus familias (esposas e hijos) desde Estados Unidos se ha ido incrementando desde la última década del siglo pasado por causas como la implementación y radicalización de políticas antiinmigrantes, la crisis económica y su efecto en el empleo, el resurgimiento de sentimientos racistas y xenofóbicos y, más recientemente, la aparición del virus SAR-CoV-2 (COVID-19) que ha afectado al mundo entero.

Los migrantes retornados en el lugar de llegada presentan demandas específicas: vivienda, empleo, seguridad, servicios de salud y, en el caso de los niños y niñas que se encuentran en edad escolar, la necesidad más apremiante es el acceso al servicio educativo.

Los efectos derivados por el COVID-19 se han padecido en todos los sectores de la sociedad al implementar medidas de distanciamiento social y confinamiento con el fin de evitar el contagio y la propagación del virus. La afectación en el campo educativo ha sido particular, ya que para la continuidad escolar se hizo uso de tecnología, dispositivos, herramientas electrónicas, plataformas virtuales, programas de radio y televisión y el uso de aplicaciones móviles que requerían de la participación activa del docente-alumno.

Los niños y niñas de retorno, por las características que guardan relacionadas a su cultura y trayectoria educativa, desde antes de la pandemia enfrentaban situaciones complejas en su continuidad escolar, debido a la incompatibilidad de planes y programas de estudio, trámites burocráticos y administrativos, barreras lingüísticas, *bullying*, integración, rendimiento escolar, entre otros, y que en el contexto del COVID-19 con la sustitución del modelo educativo tradicional por el de Educación a distancia y del programa *Aprende en casa* se enfrentaron a un escenario de mayor incertidumbre y vulnerabilidad.

Es la incompatibilidad de planes y programas de estudio y las barreras lingüísticas las que mayormente afectan el rendimiento escolar de los niños, niñas y adolescentes de retorno en este entorno educativo pandémico, ya que, al no tener interacción directa con los docentes, demandan de mayor atención y apoyo de sus padres o tutores (tíos o abuelos), quienes muchas veces no cuentan con

los conocimientos necesarios, la capacidad técnica y/o pedagógica para brindar ese apoyo de manera exitosa.

En su mayoría los niños y niñas migrantes de retorno son hijos de familias que tienen nulas o inadecuadas condiciones en casa para garantizar a sus hijos la educación a distancia, sobre todo porque en muchos de ellas hay carencias y dificultades de acceso a las herramientas tecnológicas, así como escasas habilidades y conocimientos para apoyarlos en las actividades y tareas escolares lo que dificulta en mucho su aprendizaje, lo que puede desencadenar otras problemáticas como la reprobación, el abandono y la deserción escolar.

Si bien los gobiernos han tratado de enfrentar los embates ocasionados por el COVID-19, así como dar respuesta a través de la emergente estrategia implementada para la continuidad educativa de los niños de retorno, dadas las características que guardan se hace imprescindible la interacción, socialización y comunicación cara a cara con los docentes y sus compañeros de aula, ya que ello contribuye en gran medida a su integración social y educativa, pero también al entendimiento y aprendizaje de los contenidos curriculares.

Queda claro que aún falta mucho por conocer y evaluar, las lecciones, estragos y desafíos que deja por un lado la experiencia COVID-19, y por otro, la experiencia educativa que deja el modelo de Educación a distancia, y el programa *Aprende en casa*, para la atención de los estudiantes en general, pero sobre todo de los resultados en la atención educativa de los grupos vulnerables, los estudiantes, niños, niñas (y adolescentes) con capacidades diferentes, indígenas, refugiados, desplazados y, en el caso que nos compete, los niños y niñas migrantes de retorno.

Para finalizar, coincidiendo con el planteamiento de Lloyd (2020), el verdadero reto está en encontrar la forma de ofrecer una educación de calidad incluyente y equitativa para todos los niños y niñas, mientras continuamos enfrentando los embates provocados por la contingencia del COVID-19, que nos ha tocado vivir.

## Referencias


Backhoff Escudero, E. (2021). Educación y covid-19: lecciones aprendidas, en *Revista NEXOS*. México. https://educacion.nexos.com.mx/educacion-y-covid-19-lecciones-aprendidas/

Camacho Rojas, E. y Vargas Valle, E. (2017). Incorporación escolar de estudiantes provenientes de Estados Unidos de América en Baja California, México, *Sinéctica Revista electrónica de educación*. https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/659

CEPAL-UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Informe COVID-19. CEPAL-UNESCO. https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19

Chehaibar, L. (2020). Flexibilidad curricular. Tensiones en tiempos de pandemia. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica*, 83-91. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Covarrubias Hernández, L. (2021). Educación a distancia: transformación de los aprendizajes. *Telos: revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 23(1), Venezuela. 150-160. https://www.redalyc.org/journal/993/99365404012/html/

INEGI (2021). *Encuesta para la medición del impacto COVID-19 en la educación (ECOVID-ED) 2020*. Comunicado de Prensa Númc185/21. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVID-ED_2021_03.pdf

Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19, en H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica*, 115-121. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. UNAM. http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/546/1/LloydM_2020_Desigualdades_educativas.pdf

Masferrer, C. (2020). De retorno a México ante la pandemia en *Migración y desigualdades ante COVID-19: Poblaciones vulnerables y redes de apoyo*

*en México y Estados Unidos*. https://migdep.colmex.mx/publicaciones/COVID-19_Poblaciones-Vulnerables-Redes-Apoyo.pdf

Mestries, F. (2013). Los migrantes de retorno ante un futuro incierto. *Sociológica. Revista del Departamento de Sociología* 28(78), 171-212. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3050/305026407006

Ocampo, Luis Fernando. (2014). Migración de retorno, familias transnacionales y demandas educativas en *Rev. Sociedad & Equidad*, 6. https://sye.uchile.cl/index.php/RSE/article/view/27217/32065

OIM (2020). *Tendencias migratorias durante la COVID-19 en Centroamérica, Norteamérica y el Caribe*. https://rosanjose.iom.int/site/sites/default/files/Reportes/tendencias_migratorias_durante_la_covid-19_en_centroamerica_norteamerica_y_el_caribe_-_oim_.pdf

OMS (2003). *La salud en las emergencias. Aspectos mentales y sociales de la salud de poblaciones expuestas a factores estresantes extremos*. Departamento de Salud Mental y Toxicomarías. Organización Muncial de la Salud, Ginebra. http://cidbimena.desastres.hn/docum/ops/publicaciones/s13409s/index.htm

Ortega, Velázquez, E. (2020). Niñez migrante en tiempos de COVID-19: vidas y futuros en riesgo, *Nexos*. https://migracion.nexos.com.mx/2020/06/ninez-migrante-en-tiempos-de-covid-19-vidas-y-futuros-en-riesgo/

Román, B. y Valdez Gardea, G. (2020). "Niñez y educación transfronteriza. Retos y estrategias ante la pandemia COVID-19", en *Poblaciones vulnerables y redes de apoyo en México y Estados Unidos*. https://sinfronteras.org.mx/wp-content/uploads/2020/02/5_MigracionDesigualdades-COVID-19_Poblaciones_ESP.pdf

Salas Luévano, M. de L., Herrera Guzmán, B. y Salas, Luévano, M. (2021). Niños y niñas migrantes de retorno a México y problemáticas educativas, en *Praxis educativa UNLPam*, 25(3), 1-19. http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.11845/2882/1/Niños%20y%20niñas%20migrantes%20de%20retorno%20a%20México%20y%20problemáticas%20educativas.pdf

SEP (2022). *Aprendo en casa. Secretaría de Educación Pública*. https://sep-gob.com.mx/sep-aprende-en-casa/

UNESCO (2020). *COVID- 19 crisis and curriculum: sustaining quality outcomes in the context of remote learning.* https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/covid-19-crisis-and-curriculum-sustaining-quality-outcomes-in-the-context-of-remote

Vargas Valle, E. (2018). Los desafíos para la inclusión educativa de los migrantes de Estados Unidos a México en *Migración de retorno y derechos sociales. Barreras a la integración.* Notas para la integración de los retornados. 3. El Colegio de México-Comisión Nacional de Derechos Humanos. https://migracionderetorno.colmex.mx/wp-content/uploads/2019/06/COMPILADO_WEB.pdf

# Educación indígena, identidad y pandemia un estudio hermenéutico

Carlos Peláez Hernández
Universidad Pedagógica Nacional-Morelos

"Los científicos dicen que estamos hechos de átomos, pero a mí un pajarito me contó que estamos hechos de historias."
Eduardo Galeano 1940-2015

## Introducción

Esta investigación tiene el propósito de delinear algunos elementos de la identidad de los estudiantes del tercero y quinto semestres de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), unidad 171 Cuernavaca, Morelos, ciclo escolar 2020-2021. Con base en una filosofía y metodología hermenéutica y mediante una serie de preguntas abiertas con el grupo, se les cuestionó sobre cómo se conciben; primero, como indígenas en el México actual, y; segundo, como profesores para el medio indígena, su función y responsabilidad social en la formación de sus propios estudiantes, niños, jóvenes y, en algunos casos, adultos.

Asimismo, se les preguntó sobre el impacto que tiene la pandemia en nuestras vidas, costumbres, hábitos y la forma de relacionarnos con los demás. También se reflexionó acerca del futuro inminente de pobreza, desempleo, desigualdad social y deterioro del ambiente ocasionado por un capitalismo devastador y exacerbado por esta crisis sanitaria (Didriksson en Casanova Cardiel, 2020; De Sousa Santos, 2020).[1] Finalmente, como enseñanza y advertencia del virus, se vislumbra en el

[1] Las transcripciones de los grupos de discusión fueron realizadas por Luis Gálvez Morelos, quien realizó su servicio social en la Asociación Interdisciplinaria para el Estudio de la Historia de México, AIEHM.

horizonte nacional e internacional la recuperación y valoración de identidades y organizaciones indígenas como alternativas de vida anticapitalistas.

## La hermenéutica como teoría: ideología e identidad narrada

Retomo el término *ideología* de la filosofía hermenéutica de Paul Ricoeur.[2] La ideología es el imaginario social, público e intersubjetivo que significa nuestras actividades cotidianas. (Ricoeur, 2010, p. 356). En efecto, la cultura, nuestro contexto histórico y social, condiciona y determina nuestra visión del mundo y da sentido a nuestras acciones. Desde que nacemos, el mundo natural y social es nuestro punto de referencia, siempre nos dirigimos a él. *El ser humano es por naturaleza social, cultural e histórico* (Montessori, 1994, 2002, 2004; Beuchot, 2015).

Como seres sociales es nuestra familia, son nuestros vecinos, y, en general, la comunidad los que nos transmiten los primeros significados culturales por medio de las acciones, las palabras y el ejemplo (Durkheim, 2012). Nos heredan el lenguaje, las tradiciones, las costumbres, los ritos y las formas de pensar, de ser y de hacer. Comprendemos el mundo y nos interpretamos a nosotros mismos desde este horizonte histórico y vital que nos determina y nos forma: "El individuo adquiere su identidad en un primer momento, a partir de los significados culturales que hereda de la comunidad histórica a la que pertenece. Somos seres hermenéuticos" (Grondin, 2008, p. 54).

Se puede decir que la educación es la interacción y la influencia recíproca que tenemos de unos con otros y que no se reduce a una intención explícita o consciente. La cultura se transmite a través de la educación. Somos formados o educados desde niños en el seno de una comunidad histórica (Gadamer, 2012, p. 40; Montessori, 2002). Todo lo que nos han enseñado y lo que hemos aprendido no se pierde; se conserva y acumula, es efectivo y tiene presencia en la actuali-

[2] Se puede definir a la hermenéutica como la filosofía de la interpretación de textos y de la existencia humana. Para un panorama general de la misma, véanse: Mauricio Beuchot Perfiles esenciales de la hermenéutica, México, Fondo de Cultura Económica/Universidad Nacional Autónoma de México, 2013; Jean Grondin, Introducción a la hermenéutica filosófica, Barcelona, Herder, 2002; Maurizio Ferraris, Historia de la hermenéutica, México, Siglo XXI, 2010.

dad. Todo nuestro pasado, individual y colectivo tiene influencia y acción en el presente, lo que Gadamer define con el término *Wirkungsgeschichte*, que suele traducirse como "historia efectual" (2012, p. 370-377).

Todo lo que hemos vivido desde pequeños, enlazado por nexos efectivos –decía Dilthey–, nuestras experiencias significativas con otros se entretejen en una historia que conforma y configura nuestra identidad. Desde que nacemos ya estamos inmersos en múltiples historias, de la familia o de la comunidad. Desde esta postura hermenéutica la historia no es independiente del sujeto que la estudia, como lo concebía el positivismo de Auguste Comte (2007); sino al contrario, la historia es lo que fundamentalmente somos. Nuestras vidas están hechas de historias (Dilthey, 1944; 1978).

## La hermenéutica como método: la dialéctica de la comprensión-explicación

El método utilizado en esta investigación proviene de la fenomenología hermenéutica de Paul Ricoeur (1913-2005). El filósofo francés propuso la dialéctica de la comprensión y la explicación. En efecto, comprendemos desde nuestro horizonte vital; e interpretamos y explicamos los textos a partir de sus relaciones internas y externas, de acuerdo a su temporalidad, su historia y su circunstancia social (Ricoeur, 2010). Es un método cualitativo con base en diferentes disciplinas sociales y en la narración de los propios alumnos.

En ese sentido, el argumento que estructura este texto y que sirve de guía para las entrevistas realizadas a los estudiantes descansa en una premisa hermenéutica: la identidad se configura temporalmente y en relación con otros. De esta manera, y con ayuda de estudios históricos, antropológico y sociológicos, se les interrogó a los estudiantes directamente sobre su identidad: ¿quién eres tú?, ¿qué función social cumples como formador?, ¿qué impacto tuvo la pandemia en tu comunidad, en tus hábitos y costumbres, en la relación con otras personas…?, ¿qué hacer ante un futuro inminente de pobreza y desigualdad social?, ¿qué alternativas de vida tenemos? Así, el **pasado**, la identidad histórica del estudiante, fue examinado por una serie de preguntas sobre su historia comunitaria y

personal. En un segundo momento, puesto que la identidad es la relación con los otros en el **presente**, se estudia la situación actual de la pandemia, la tecnología y el contacto o aislamiento con respecto a los demás. Por último, reflexionamos sobre la identidad en el ámbito global e internacional, es decir, en el **futuro** que viene, pero que también podemos construir.[3]

## Una identidad negada o de la pandemia y la exacerbación de las desigualdades sociales

Si asumimos las premisas de la hermenéutica podemos inferir que la identidad individual es un producto social y que debemos rastrearla más allá de la vida personal, en las raíces ideológicas de nuestra población trasmitidas de generación en generación y a través de la educación formal e informal. Por medio de las entrevistas se puede observar la conciencia histórica de nuestros estudiantes, la configuración narrada de sus experiencias vividas y con ello la conformación de su identidad. A la pregunta de cómo se ven ellos mismos como indígenas, una alumna respondió:

> Pues históricamente sabemos desde la colonia cómo los españoles se dirigían o escribían acerca de los indígenas. Y que, a pesar de los siglos que han pasado, aún hay esta idea de que el indígena, pues, es una persona inferior, con poca capacidad, sin aspiraciones, conformista, flojo, servil e incluso, en algunos textos que he leído hablan de cómo en su interior, guarda cierto rencor hacia las personas ya sean mestizas o extranjeras (Alejandra). [4]

[3] En realidad, las tres dimensiones temporales están interrelacionadas y se modifican unas a otras. De ahí que se proponga precisamente un nuevo futuro para la revaloración del pasado; o bien, el rescate del pasado para un nuevo proyecto de nación.

[4] Otros elementos que nos singularizan y que nos dan identidad son el nombre y los apellidos, la fecha y el lugar de nacimiento, tanto como nuestro cuerpo. Sin embargo, por razones de seguridad y confidencialidad los nombres de los alumnos no serán revelados, son ficticios.

Contrastando la información que proporcionan estas estudiantes, en las fuentes que se consultaron se pueden encontrar algunos elementos históricos que ayudan a rastrear: 1) la relación entre proyecto político y educación indígena; 2) la construcción social de la inferioridad del mexicano y 3) una negación de su historia e identidad.

En primer lugar, se señalará la relación entre el proyecto político de la Nueva España y la educación. Durante la Colonia[5] o periodo novohispano, algunos españoles se dieron cuenta de que el arma más importante para la estabilidad política, la legitimación del sistema y la reproducción de la desigualdad social era la educación. De ahí que las escuelas cumplieran la función de reproducir ideológicamente el sistema vigente con fines prácticos y para la dominación de un grupo social sobre otro. La educación se convierte en un instrumento de conquista: "pensaban los religiosos, que las creencias arraigadas en los adultos tardarían en desaparecer, pero que los niños criados en los conventos podrían fácilmente amoldar su vida a las nuevas normas." (Gonzalbo, 2001, p. 44) Y, en efecto, con la educación de los niños se buscaba romper con las tradiciones prehispánicas, con su lengua, sus costumbres y su cosmovisión; a tal punto que aislaron a los niños de sus familias y comunidades, y cumplieron la función de ser espías y denunciar los viejos ritos y creencias (Gonzalbo,2001, p. 41). Se desgarra desde entonces el lazo que nos une al pasado y que nos da identidad. Los alumnos entrevistados son muy conscientes del enorme patrimonio cultural que heredaron:

> Yo pienso que el indígena es una persona con muchos conocimientos: riqueza cultural de nuestros ancestros. Que ven el mundo de diferente manera, ya que ellos pues perciben y rescatan a la naturaleza como algo importante. [...] El indígena pues nos representa como mexicanos, nos llena de riqueza cultural, de diversos platillos tradicionales, gastronomía,

[5] Le llamo Colonia en este sentido ideológico que todavía permea nuestra sociedad y que asume una supuesta superioridad cultural y epistemológica occidental con respecto a los pueblos originarios de América latina. De acuerdo con el texto de Pilar Gonzalbo: Educación y colonización en la Nueva España. 1521-1821 (2001), y también con una filosofía de la liberación, precisamente una filosofía decolonialista

> tradiciones, costumbres que enriquecen y nos ayudan como mexicanos. En cuestiones de conocimientos, por ejemplo, ancestrales. De arquitectura, que vemos en las pirámides. Entonces nos enriquecen, nos dan identidad. Y nos dan un sentido de conocimiento, de ver el mundo de diferente manera (Marlén).

Pero el gran cofre de joyas culturales de los pueblos originarios terminó por ser sepultado por el nuevo proyecto político de la Nueva España, pues no acepta ni reconoce la heterogeneidad de los grupos étnicos. Niega la diversidad al querer imponer un solo proyecto social y una sola lengua (De la Peza Casares, 2011, p. 824.). O si bien se acepta la diversidad, ésta implica inferioridad con respecto a la cultura occidental. Y no sólo con respecto a los "indios",[6] habría que incluir también a las mujeres. La educación y la ideología novohispana fomentan y reproducen un sistema vertical, desigual, colonialista y patriarcal; y al elevado precio de un etnocidio lingüístico y cultural, es decir, de una negación y un exterminio de las culturas antiguas que todavía en la actualidad siguen sufriendo de discriminación y desigualdad social, como afirman varios de los alumnos entrevistados.[7]

El proyecto político de homogeneización, de imposición de una sola cultura y lengua –el español– estará presente en el surgimiento de la nueva nación y con el positivismo de finales del siglo XIX y principios del XX en México (Ramírez González, 2018). Igualmente, persistirá la negación de nuestra realidad histórica y de nuestra identidad. En su lugar, se buscan para nuestro país modelos económicos y sociales en Estados Unidos o en Europa.

---

[6] El término "indio" es una construcción social de los españoles. Busca homogeneizar a los cientos de pueblos y etnias que había antes de la llegada de los españoles (Bonfil, 1994, p. 121-122). Al negar las diferencias entre los grupos indígenas se niega también su identidad.

[7] Apunta Guillermo Bonfil (1994) que la conquista es más efectiva cuando el indígena interioriza la supuesta inferioridad con respecto al europeo (Bonfil, 1994, p. 49). Se crea en el nuevo mexicano un complejo de inferioridad que responde a las necesidades del sistema político en el poder, que justifica la dominación y que hace menos al mexicano. Una ideología que –como hipótesis– va a estar presente en el mexicano actual… aunque cada vez menos.

En efecto, "con la independencia [de México] surgió el problema de constituir a la nueva nación, es decir, en el fondo de su identidad" (O'Gorman, 1977, p. 24). La invasión española fue un periodo traumático de nuestra historia y dio como resultado un México mestizo e inseguro de sí mismo, que reniega de sus raíces y de sus colores. El problema del nuevo estado mexicano era constituir un Estado Nacional y formar al nuevo ciudadano, al patriota que unificaría al país y lo incorporaría a la modernidad. La nueva identidad mexicana se juega entre dos proyectos políticos y dimensiones temporales: los conservadores, quienes querían conservar la herencia colonial del pasado –no el pasado prehispánico–; y los liberales, quienes buscaban imitar en el futuro el modelo económico –no social– de los EUA e integrarse a la modernidad. Ambas posturas imaginan un México rico y próspero, y terminan por negar su propia realidad histórica (*Ibid*., p. 33), el México profundo de raíces indígenas. En lugar de buscar en las comunidades y organizaciones indígenas la fuerza política y las raíces de la identidad intentaron imitar modelos extranjeros como el de Estados Unidos de América con prosperidad social y material, pero con tradiciones, costumbres y religión muy distintas. Esta crisis de identidad es una de las causas de la construcción social de un complejo en el mexicano: renegar de sus orígenes, buscar ser alguien más que no es.

Con respecto a la época contemporánea, es muy interesante el análisis que realiza el antropólogo y sociólogo Roger Bartra sobre la identidad del mexicano. En *La jaula de la melancolía* anota que:

> Los estudios sobre lo <mexicano> constituyen una expresión de la cultura política dominante. Esta cultura política hegemónica se encuentra ceñida por el conjunto de redes imaginarias de poder, que definen las *formas de subjetividad* socialmente aceptadas y que suelen ser consideradas como la expresión más elaborada de la cultura nacional (2018, p. 14).

En este libro nos explica cómo las interpretaciones acerca del "mexicano" provienen de cierto grupo de intelectuales que legitiman y reproducen una ideología del mexicano como un ser inferior (Ramos, 1985), inmaduro, incapaz y con

un sentimiento profundo de soledad (Paz, 1976). Un mexicano que es incipiente, que no ha alcanzado su desarrollo completo, que no ha llegado a su mayoría de edad, como el ajolote, que no ha evolucionado en salamandra. Desde estos enfoques se percibe –deberíamos decir, se construye– un mexicano pasivo, quieto, acurrucado, ensimismado, apático, egoísta, indiferente al futuro, sin energía ni voluntad, en una palabra "un pelado" (Bartra, 2018, p. 50-51).

Cabe señalar que estas construcciones sociales de la identidad del mexicano respondían al poder político, así como a políticas internacionales que favorecen el capitalismo y el neoliberalismo y, por lo tanto, el individualismo, la competencia y la exclusión (Ramírez Gallegos et al., 2021, p. 4). Podemos constatar que esta tendencia a imitar a países y culturas extranjeros se agudiza actualmente con la globalización y la imposición de una cultura monolítica del consumo, con la consecuente pérdida de la identidad:

> Y de los no indígenas, pues yo veo que, pues está enfocada a la globalización, como anteriormente mencionaban mis compañeros. Ellos, pues, perciben más el mundo como nuestro país vecino. Todavía no veo que perciban, pues, la cultura [la nuestra]; ellos quieren adoptar culturas ajenas. Entonces ahí es cuando se pierde la identidad. Mencionaban que cuando nosotros nos vamos a otro país y hablamos otra lengua, otro idioma o lengua, es cuando ya nos estamos olvidando de nuestra identidad, de quiénes somos. (Marlén).

Desde la Colonia y hasta el siglo XX se han negado y menospreciado la identidad y la diversidad cultural de los pueblos originarios, de nuestros indígenas. Esta política e ideología ha fomentado y reproducido la desigualdad social, la negación de nuestras raíces históricas, la discriminación y la exclusión. La pandemia de COVID 19 no ha hecho más que exacerbar estas desigualdades sociales.

De hecho, la pandemia ha generado cambios profundos social, económica y ambientalmente, afectando a todas las personas del planeta. La pandemia ha puesto al desnudo el absurdo del sistema capitalista que busca producir irracionalmente a pesar del daño irreversible al ambiente. Ha demostrado ser incapaz

en México y en gran parte del mundo de resolver una emergencia, en este caso sanitaria, ya que no existe la infraestructura y los servicios médicos necesarios y suficientes para atender a los enfermos de coronavirus.[8]

Las consecuencias económicas son desastrosas. Para evitar el contagio se han detenido muchas actividades económicas en el mundo, impactando de manera directa en los estudiantes en formación de la UPN, ya sea que algún familiar o ellos mismos hayan perdido su trabajo o haya disminuido su ingreso, sobre todo si consideramos que en América Latina el trabajo informal representa al 50% de la población (De Sousa Santos, 2020, p. 48):

> Desafortunadamente, pues vivimos en un país, o en el mundo, que pues no todos tenemos las mismas oportunidades. A lo mejor para unos pues les fue bien, para otros les fue mal económicamente, pues no tenían el empleo como tanto nos decían: pues es que se tienen que quedar en cuarentena. Pues sí, para algunos fue fácil quedarse en cuarentena porque tenían quizá los recursos, pero pues para otras personas pues se tenían que salir a buscar las formas para traer comida, quizás a casa. Entonces, yo creo que esa fue una de las cosas negativas también que trajo la pandemia. Que pues no a todos nos encontró de la misma manera. Algunos estaban más arriba y pues pudieron sobrevivir, otros no tanto. (Angélica).

La cuestión es que las condiciones económicas, sociales y tecnológicas de algunos estudiantes y maestros no permitieron un seguimiento oportuno al proceso educativo, haciendo más grande la brecha tecnológica, sobre todo en las comunidades indígenas (Lloyd en Casanova Cardiel, 2020). En este sentido los estudiantes comentaron:

---

[8] Boaventura de Sousa Santos apunta que a finales del siglo XX se impuso el neoliberalismo y sometió las áreas sociales (salud, educación y seguridad social) a una lógica de capital y no de servicios, mucho menos de derechos humanos. De ahí que se degraden y se privaticen dichos servicios. "Y llegamos así al presente con estados que no tienen la capacidad efectiva para responder de manera efectiva a la crisis humanitaria que aqueja a sus ciudadanos. La brecha entre la economía de la salud y la salud pública no podría ser mayor. (2020, p. 68).

Al ser una comunidad indígena muchas veces se ha estado limitando el acceso a medios digitales. [...] lamentablemente [...] muchas de las personas de aquí no tienen acceso a internet o es muy limitado". (Raquel).

En lo personal me había afectado al principio cuando recién empezábamos a enviar los trabajos. Porque no tenía, pues, computadora de dónde enviarlos. Porque desde el celular se me complicaba mucho y a veces no se podían subir los trabajos. (Daniel).

Aunado a ello, la poca información sobre el uso de la tecnología, el analfabetismo digital y la falta de acompañamiento o asesoría repercutió en el buen desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje. La pandemia no creó la desigualdad ni la pobreza, pero sí las exacerbó, las intensificó y éste es el escenario social al que se enfrentará el futuro profesor para el medio indígena.

## La tecnología y la dialéctica del aislamiento

De entrada, la pandemia nos obligó a aislarnos. Casi de inmediato, tuvimos los alumnos y los profesores que dejar nuestro salón de clase, nuestro espacio habitual de trabajo, para adoptar una enseñanza virtual y una comunicación a distancia, sin interacción física con los demás y con la consecuente pérdida de pertenencia, sentido e identidad de los espacios universitarios (Mariscal González en Guzmán Gómez, 2013, p. 138-142). De pronto, la casa, el cuarto, la cocina, el comedor o el jardín fueron el espacio propicio para desarrollar nuestras actividades escolares:

> Ya no puedo decir que es mi cuarto. Puedo decir que es mi salón de la uni. Más que nada, enfocarme como que es mi salón, que aquí tengo mi mesita, que a un lado tengo mi cafecito, mi almuerzo. Y que la sala, o el cuarto de mi hermana, o la cocina ya no es cocina, ya no es sala. ¿Por qué? Porque ya es un grado de sexto de mi sobrino. (Aracely).

Debido a la crisis sanitaria tuvimos que padecer muchos cambios en nuestras vidas cotidianas, principalmente en cuanto a las relaciones sociales, pues

para evitar el contagio nos aislamos, perdimos la fuerza de nuestras interacciones, tuvimos que prescindir de la presencia física de los demás y nos volvimos sujetos virtuales, sin comunicación cara a cara, sino a la distancia:

> En mi manera de vivir, todo eso pues sí ha sido muy poco lo que hemos salido de casa. Hemos estado en contacto con nuestra familia, pero por medio de celulares, llamadas, videollamadas. Igualmente, para hablar con mis compañeros, con mis amigos, igual siempre ha sido por llamadas" (Megan).

> En lo personal, pues la pandemia nos trajo muchas… muchos cambios. Uno de ellos pues fue la comunicación. Porque pues ahora ya no nos juntamos con la familia que anteriormente, pues por lo menos fines de semana convivíamos. Y pues en ese sentido, pues hubo distanciamiento, más que nada por no contagiarnos o por… más que nada por eso. (Mariana).

> Yo creo que ahorita la comunicación, que es virtual o por celular o así, pues no tiene esa misma calidez. Es fría. Se está perdiendo la empatía hacia los demás. Yo creo que eso está afectando mucho a la comunicación y a la forma de interactuar con los demás. (Mónica).

En verdad, existe un peligro inminente que trae consigo la pandemia: el uso de la tecnología y los medios virtuales despersonalizan y enfrían nuestras relaciones, más aún cuando los alumnos –por economía o por otra razón– no prenden sus cámaras y no tenemos ni siquiera contacto visual.[9] Y, en los casos extremos, se teme la desaparición de los espacios públicos, del diálogo y de la alteridad (Dussel, 2020, p. 2 y 6.). Afortunadamente, al tener clases virtuales sincrónicas, es posible seguir interactuando, fortaleciendo los intercambios académicos y las relaciones con otros.

[9] Es sabida la importancia que da Levinas al rostro humano como solicitud ética. ¿Qué pasará con el Humanismo del otro hombre (2016) si la tecnología nos distancia e impide incluso mirarnos?

Pero no todas las consecuencias de la pandemia son negativas. En primer lugar, el virus le ha ofrecido al planeta un respiro, lo ha librado por un instante de contaminación y constante deterioro. Es una invitación a reflexionar sobre la destrucción que le hemos causado a nuestro entorno natural. Nos ha enseñado también que es posible vivir de otra manera, que tenemos una alternativa ante el consumismo desmedido que ignora lo verdaderamente importante: la vida, la familia, la comunidad y la naturaleza.

La situación sanitaria fue la ocasión para que los alumnos, hombres y mujeres, pudieran pasar más tiempo con sus familias y seres queridos, fortaleciendo así los lazos afectivos e identitarios de la comunidad. De igual manera, al no poder acudir a reuniones sociales o a lugares concurridos, algunos alumnos declararon tener mayor contacto con la naturaleza, dar un paseo en el jardín o en el bosque. En otras palabras, disfrutaron su tiempo con su familia o consigo mismos de manera mucho más relajada con respecto a las exigencias capitalistas, que se basan en el consumo, el individualismo y en la inmediatez. Leamos ahora algunas reflexiones de los alumnos entrevistados sobre las lecciones y aprendizajes que conlleva la pandemia:

> Pues en mi caso de la forma de convivir y todo esto, pues la verdad me ha traído pues buenas cosas positivas. Pues porque puedo convivir más con mi familia y puedo estar; estoy en casa los lunes, martes y viernes conviviendo con ellos. A lo mejor lo que antes no podía porque luego estábamos en práctica [...] Entonces, pues más que nada, a mí me trajo cosas buenas, no cosas malas. (Mariana).

> Entiendo y reconozco con todo mi ser y con más fuerza el valor de una persona, de un ser vivo y cuán tan frágiles somos ante la naturaleza, al tener conocimiento de muchas muertes a causa de la pandemia, y de ver el sufrimiento de sus familiares. La convivencia familiar se ha incrementado, la convivencia social disminuyó y las relaciones con los otros son mejores. Se refleja mayor interés, respeto y empatía hacia los otros. (Daniel).

> Pues yo creo que aprendimos como que a valorar el tiempo en que sí estábamos afuera, en que sí podíamos convivir con nuestros compañeros, [con] nuestra familia. Por ejemplo, pues no sé, ustedes, compañeros, a usted, profesor, que, pues extrañábamos... la escuela [...] Hasta cierto punto se sentía esa ausencia, de que, pues, ya sabíamos que los miércoles y jueves nos veíamos en la Universidad, y que los demás días íbamos a ver a nuestros niños en la escuela. Entonces sí, como que aprendimos a valorar [...] Los que tuvimos pérdidas familiares, pues yo creo que mucho más. [La pandemia] nos ha traído como que más reflexión de tomarnos el tiempo [...] Si ahorita todavía tenemos vida, gracias a Dios, pues debemos de aprovecharla con las personas que están a nuestro alrededor. (Elizabeth).

> Las enseñanzas que me deja [la pandemia] es la de estar más al pendiente de los demás. Y ayudar si es necesario, valorar y cuidar a los míos [...] Lo más importante ahorita, pues es nuestra salud y de qué nos sirve tener pues cosas materiales. (Angélica).

Si bien la pandemia, por un lado, nos conminó al aislamiento; por otro lado, fortaleció las relaciones intrafamiliares, recordándonos nuestra vulnerabilidad y nuestro carácter mortal de seres humanos. La pandemia es una invitación a considerar nuestras vidas y la de los otros como lo más importante y valioso; a la vida como el bien supremo, dijera Hannah Arendt.[10]

## Identidad profesional y formación intercultural

Tenemos, por un lado, elementos histórico-sociales y regionales que brindan una primera identidad a los futuros docentes para el medio indígena. Hemos dicho que la ideología colonialista fomenta y reproduce un sistema social ver-

[10] "En último término, la vida es siempre el modelo supremo al que ha de referirse todo lo demás, y tanto los intereses de la vida individual como los de la humanidad están siempre igualados con la vida individual o la de las especies como si fuera evidente que la vida es el bien supremo. (Arendt, 2005, p. 330).

tical, jerárquico y asimétrico, sobre todo con respecto al indígena y a la mujer. Supone una superioridad cultural y epistemológica del europeo y, por lo tanto, una inferioridad del mexicano y del "indio". Esta ideología se expresa en una serie de comportamientos, hábitos, rutinas y formas de pensar que debido a nuestra finitud no somos conscientes de ello. Acciones que "se normalizan" y se invisibilizan y que se hacen presentes en el sistema educativo mexicano a través de la institución, los profesores y los estudiantes (Ornelas, 2009, cap. 4). Por ejemplo, en el adoctrinamiento escolar, pues la memorización todavía sigue siendo una "técnica de estudio", que precisamente fomenta la obediencia, la recepción, la pasividad, la mecanización y la falta de crítica. A su vez, ello legitima un régimen antidemocrático y autoritario, y reproduce la desigualdad social y la exclusión.

En una encuesta inédita que realizamos para el Congreso Nacional Universitario de la UPN que sirvió para diagnosticar los problemas sociales de la región centro sur, compuesta por los estados de Morelos, Tlaxcala, Hidalgo, Guerrero, Puebla y Querétaro, tenemos en efecto altos índices de inseguridad y pobreza principalmente, pero también desigualdad, violencia y exclusión. La educación formal e informal en México no sólo no ha logrado combatir estos males sociales, sino que los ha reproducido.

Ante esta desigualdad social exacerbada por la pandemia, los estudiantes formados en la UPN para la docencia en el medio indígena muestran un gran conciencia y responsabilidad social. Saben muy bien que deben realizar diagnósticos y planeaciones educativas con el propósito de reforzar la formación del estudiantado, sus conocimientos y su expresión oral y escrita. Su función es acompañar de la mejor forma el proceso de enseñanza y aprendizaje; crear ambientes de confianza, democráticos y con base en la dignidad y los derechos humanos hacia un horizonte de igualdad, de aceptación, de reconocimiento y valoración mutua, que rompa con las enseñanzas tradicionales.

> A futuro, tengo la visión de formar niños con criterio propio, participativos, que tengan la seguridad de hablar, opinar y decir lo que sienten. Además, como futura educadora, no quiero caer en las mismas prácticas tra-

> dicionales, quiero implementar métodos acordes al contexto de los niños. No quiero ser sólo la que hable mientras que el niño está callado y sólo escucha y obedece. Quiero que los niños aprendan habilidades mediante sus experiencias y participación.
>
> Mi función social como futuro docente es prepararme primero con responsabilidad, así como adquirir las competencias necesarias para guiar y acompañar a los alumnos en el descubrimiento del conocimiento, continuar aprendiendo, es decir, seguir una profesionalización continua. Mi responsabilidad como profesora en la formación de niñas y niños consiste en conocer su forma de aprender, así como conocer su contexto, su comunidad y su cultura, para desde ahí diseñar la planeación de manera que para mis alumnos les sea significativa la clase y exista en ellos una motivación para continuar estudiando. (Alejandra).

Muchos de los estudiantes de las carreras para el medio indígena provienen de comunidades marginadas y pobres –aunque de gran riqueza cultural– y ya se encuentran frente a grupos multigrado. De hecho, están concentrados en despertar una conciencia crítica en sus pequeños alumnos, especialmente una conciencia histórica. Los estudiantes saben muy bien su responsabilidad social, ética y política en la formación y defensa de la identidad de sus pupilos y en la construcción de un sentido de la vida (Florescano, 2000, p. 37-40; Grondin, 2005). El paso por la UPN y las licenciaturas en educación preescolar y primaria para el medio indígena ha sido la oportunidad propicia para el rescate y valoración de su propia identidad. Ahora se reconocen como sujetos activos de su propio devenir histórico y valoran la importancia del docente como principal impulsor (o, en su defecto, denostador) de la identidad, más allá de los discursos colonialistas que menosprecian y discriminan.

> Ya que entré a la UPN como que empecé a comprender más, más a fondo. Si antes sentía... a veces sentía un poquito de vergüenza de hablar pues náhuatl o así, y ahorita, pues no, ya lo veo como una riqueza. O sea, sí, los

maestros influyen mucho en la manera de pensar de los alumnos, y también, como lo que había comentado mi compañera [...] que pues ahorita es cuando nos damos cuenta de la importancia de los maestros. (María).

Antes, yo no veía muy importante conservar la cultura, ni la lengua, ni la vestimenta, ni nada. Yo andaba en otro mundo, y me interesaban otras cosas. Pero ahora que ya estoy dentro del campo formativo, en educación indígena, me doy cuenta que... que el papel del maestro ante la sociedad, bueno, las comunidades indígenas, es muy importante porque ahorita me doy cuenta que muchas, muchas tradiciones, muchas costumbres se están perdiendo. Pero ahora sí veo que es muy importante porque ayudamos a los alumnos en su identidad de: quién eres en... bueno, eres de una comunidad indígena, tu lengua es ésta, tus costumbres son éstas... la vestimenta típica de ésta. Bueno, y hay que conservarlo. Es importante, y no sé si me explico, pero creo que sí es muy importante el profesor. Porque es el que ayuda al alumno a que tenga una mentalidad distinta, pienso y también con los padres de familia. (Mónica).

Porque a veces crecen con pensamientos que a veces son discriminados, ya no quieren hablar la lengua, ya no quieren vestirse con el traje de la comunidad. Y como maestros debemos inculcarles a los niños a que todo eso tiene un gran valor; o sea, decirles, puedes enseñarles de que no se avergüencen, no les dé pena, que se reconozcan como son. Porque es una gran riqueza para nosotros y para ellos. (Stephanie).

Y pues yo digo que sí es muy importante, que, como decía la compañera, debemos de ser ejemplos. O más bien, cuando nosotros seamos profesores debemos dar ejemplos para los niños, pues para que, a lo mejor no nos imiten o no quieran, a lo mejor, ser como nosotros, pero pues sí tratar de formar en ellos pues su propia identidad. (Elizabeth).

> Mi función principal es guiar y motivar a otros, a preservar y promover su cultura e identidad de sus comunidades indígenas. Asimismo, a involucrarlos en la sociedad para que, en un momento dado, puedan desenvolverse y logren seguir compartiendo y enriqueciendo sus conocimientos. (Ruth).

## Valoración y recuperación de identidades como alternativas anticapitalistas

Además de los elementos histórico-regionales, tenemos que analizar el componente o enfoque económico en la educación mexicana. En el fondo tenemos planes de estudio que obedecen a una pedagogía industrial cuyo objetivo es formar agentes económicos eficientes y organizados para el trabajo. De ahí las persistentes calificaciones y evaluaciones que desarrollan un sistema individualista y competitivo (Díaz Barriga, 2001; OCDE, 2010a, 2010b). Se impone así una cultura capitalista, neoliberal con base en la propiedad privada y la acumulación del dinero que amenaza con destruir las identidades y licuarlas en un proceso globalizador de cultura consumista, siempre insatisfecha, masificadora y destructora del ambiente (Bauman, 2015). ¿Tenemos alternativas de vida ante el capitalismo? ¿Es posible un nuevo estilo de vida? ¿Menos consumista? ¿Menos materialista? Apunta de Sousa Santos (2020), las enseñanzas y lecciones del virus, cruel pedagogía, que algunos tuvieron que pagar con sus propias vidas:

> Es posible quedarse en casa y tener tiempo para leer un libro y pasar más tiempo con los niños, consumir menos, prescindir del vicio de pasar más tiempo en los centros comerciales, mirar lo que está a la venta y olvidar todo lo que uno quiere, pero sólo puede obtener por medios distintos a la compra. Se desmorona la idea conservadora de que no hay alternativa a la forma de vida impuesta por el hipercapitalismo en el que vivimos (pp. 21-22).

Las reflexiones de los alumnos no son lejanas a las palabras del académico. Al contrario, encontramos en la organización social, política, económica y ambiental de los pueblos originarios precisamente una alternativa de vida contra el capitalismo, contra la moda y el consumismo. He aquí la recuperación de sentidos e identidades negadas por mucho tiempo que son más amables con el ambiente, con la naturaleza y con el otro ser humano, y que la pandemia nos viene a recordar. Así como estilos de vida alternativos al transformarse nuestra forma de vestir, nuestras rutinas y algunos hábitos.

> Mi función es inculcar y enseñar el valor, a mis alumnos, que tiene un ser vivo. Como el ser humano, los animales, las plantas, la tierra, el agua y todo el medio natural. Crear una conciencia analítica para el cuidado y respeto de todo ello. Lograr que se desarrollen plenamente todas sus habilidades y competencias dentro de un medio sociocultural propio. […] El indígena, pienso, que tiene una conciencia y reflexión muy significativa hacia el amor, a la vida, el cuidado y respeto de las mismas, donde éstos son reflejados en su forma de vivir, como su democracia, organización social, su relación con la naturaleza y con su hermano, el hombre. El no-indígena vive de manera homogénea, donde existen las inferioridades y superioridades, donde se está extinguiendo la valoración de la vida y todo lo que existe en la tierra. Hay más importancia para llegar a un mundo globalizado, sin importar a costa de qué, como el exterminio de la propia vida. (Daniel).

> Nuestros hábitos se han transformado de alguna manera, pues tratamos de cuidar más las cosas, como por ejemplo tener más cuidado sobre las cosas como el agua y crear nuevas rutinas, ya que, pues, dimos un giro total a nuestra vida que llevábamos. Los quehaceres y la vestimenta, pues en casa siempre queremos estar cómodos. Necesitamos estar en casa y estar juntos y sanos. Y ahora nos damos cuenta, pues, que estar sanos es como tenerlo todo. Como que no nos preocupamos tanto, pues por la

vestimenta. O que, si tenemos o no, o sea, como que a esas cosas dejamos de darle importancia y prioridad. (María).

Sería conveniente que se investigue en cada comunidad originaria cómo producen sus propios productos, como ropa, comida, entre otras cosas más. Para introducirlo con los alumnos. Y así puedan conocer algunos beneficios que nos produce la naturaleza. Sin la necesidad de consumir lo que hay en el mercado. (Eder).

Con el consumismo en esta pandemia varias personas han optado por comprar en línea. Estas tiendas en línea. Cuando en tu comunidad puedes encontrar estos productos, pero pues el simple hecho de estar como a la moda o así, pues enriqueces a otros, no a tu propia comunidad. Y pues igual una alternativa sería pues consumir local o cultivar tus propias cosas, los alimentos. (Dana).

Considerar la vida con otro enfoque distinto del consumismo, o sea, ser ahorrador de recursos y comprender que se puede vivir sin pretender estar a la moda o tener lo último en tecnología. Considerar que somos un país lleno de riqueza natural, costumbres y cultura distinta, que nos hacen pertenecer a una comunidad, con saberes y conocimientos que por siglos mantuvieron en equilibrio a un país. Además de una identidad de mexicanos que luchan y no se rinden con capacidad de lograr lo que sea. Porque en nuestro país se ha demostrado tener mentes brillantes en niños, jóvenes y adultos, en todos los aspectos; tanto académicos, como sociales, deportivos y tecnológicos. (Alejandra).

En definitiva, la pandemia nos ha enseñado que el capitalismo está en crisis, que es incapaz de resolver las necesidades sociales, que es posible vivir sin dedicar tanto tiempo al trabajo y a la producción, que es necesario consagrar más tiempo a nuestras familias y a nosotros mismos, que es viable vivir sin consumir tanto y en armonía con la naturaleza, que podemos hallar los elementos

de nuestra identidad en otras formas de ser distintas a la cultura de la moda y el consumo. La "cruel pedagogía del virus" manifiesta la urgencia de buscar nuevos modelos políticos, sociales y económicos diferentes al capitalismo, ya que éste aviva el fuego de la desigualdad y la exclusión con las chispas de individualismo y de competencia. En este sentido, es importante pensar en lo que dice Luis Villoro (1922-2014): "tanto en México como en toda América Latina las ideas de los pueblos indígenas presentarían un ejemplo concreto de lo que podría ser una alternativa real al capitalismo occidental, basada en la idea de comunidad" (2005, p. 39).

## Palabras finales: hacia el reconocimiento y una identidad planetaria

Se está de acuerdo en los grupos de las licenciaturas en que las ciencias sociales y la docencia no son valoradas ni económica ni socialmente. Más aún si se trata de profesores para el medio indígena. Nuestra sociedad, de ideología capitalista y consumista no valora el trabajo del docente porque son disciplinas que no producen ganancias económicas. No obstante, las humanidades y las ciencias de la educación tienen un papel preponderante en nuestra actualidad: formar alumnos críticos, conscientes de su entorno y de sí mismos. La lucha por el reconocimiento social del profesor para el medio indígena, y por lo tanto de su identidad, es una vereda en la que estamos todavía caminando.[11] Escribo esto en pleno Congreso Nacional Universitario de la UPN que pretende recuperar el carácter nacional de la Universidad y que comparte con la nación el gran reto de

[11] En efecto, la identidad es una construcción social y se juega en relación con los otros. (Ricoeur, 2006; 2011). Somos distintos como colectividades a otros pueblos y comunidades. Nos distinguimos por nuestros lenguajes, nuestras tradiciones, costumbres y estilos de vida. A nivel individual, somos distintos de los miembros nuestras familias, diferentes a nuestros hermanos, vecinos y demás miembros de la comunidad a la que pertenecemos. La relación con el otro puede afianzar o consolidar nuestra identidad, aunque también puede aminorar o empequeñecer la misma. "De ahí la importancia del reconocimiento como estrategia por medio de la cual un grupo ignorado, sometido [...] requiere hacerse visible y manifiesto para los demás grupos y para sí mismo." (Díaz Tepepa, 2010, p. 58).

unificar a la nación a través de la educación y la construcción de una nueva identidad del mexicano: una identidad que no niega nuestras raíces históricas, que no reniega de su pasado; sino que está orgullosa de nuestra herencia cultural, plural, heterogénea, multiétnica.

Poco a poco, las diferencias étnicas ya no son vistas como un obstáculo para el desarrollo o la unidad social. Después de 500 años empezamos a valorar la riqueza cultural de nuestras comunidades indígenas y a rescatar sus saberes. Ya no queremos ser más ajolotes, ya estamos listos para ser salamandras, mexicanos maduros, seguros de sí mismos, con los pies en la tierra y con los ojos en el cielo. Imaginemos un futuro común desde un enfoque intercultural que busque la aceptación y el reconocimiento del otro con base en la diversidad cultural y hacia un horizonte de interacción, ayuda mutua, solidaridad y reciprocidad. Es importante resaltar que la interculturalidad no es una política educativa dirigida exclusivamente a grupos indígenas, sino que es un proyecto nacional e internacional, ético y político que busca construir una sociedad más democrática, horizontal, más equitativa e igualitaria (Ahúja 2007). El gran desafío internacional para México es integrarse a la globalización, pero sin perder su identidad nacional (Ornelas, 2009).

Necesitamos un nuevo proyecto de nación realista, que considere nuestro pasado y presente y que sea una alternativa para el capitalismo. Un proyecto que sea incluyente, democrático y que rescate la política, cultura, valores y epistemología indígenas: una democracia participativa, cuya comunidad toma las decisiones de manera directa y cuyos gobernantes "manden obedeciendo"; valores que fomentan la cooperación, la reciprocidad y la ayuda mutua: el "tequio", la obligación de contribuir a la sociedad sin mayor interés que el bien común; así como su organización social y económica autosuficiente y en armonía con la naturaleza.[12]

[12] Organización social y territorial que viene desde tiempos prehispánicos: "En principio, nadie era <propietario> de un trozo de tierra. Las tierras pertenecían colectivamente, ya al calpulli, ya a las instituciones públicas como los templos, ya, finalmente, a la ciudad misma. No existía la propiedad privada del suelo, sino una propiedad colectiva con derechos individuales de uso." (Soustelle, 2014, pp. 87-88).

Asimismo, las lenguas y los conocimientos indígenas deberían incorporarse a los planes de estudios de todos los niveles educativos. (Villoro, 2005; Gasché, 2005). Ello contribuiría en alto grado al fortalecimiento de la identidad del mexicano y a su reconocimiento. Afortunadamente la ideología, el imaginario social del mexicano está cambiando. Según el estudio de la UNAM (Ramírez *et al*., 2021) los mexicanos ya no nos sentimos solos, nos sabemos unidos y nos ayudamos entre sí. Los alumnos de la UPN han demostrado que pueden trabajar en equipo, que son solidarios, empáticos, comprensivos y tolerantes. Sin duda, serán los profesores que formarán al niño y al ciudadano del siglo XXI.

Es importante también no concebir una identidad estática, preestablecida, inherente a los sujetos. *Las identidades son construcciones sociales* a partir de un contexto cultural y en relación con los demás. La ideología de nuestra comunidad da sentido a las acciones, es cierto, pero, también tenemos la capacidad de cambiar los significados, de pensar de otro modo, y/o de narrar de otra manera. No podemos cambiar la historia en cuanto acontecimientos ocurridos, pero sí podemos modificar su sentido y tener un nuevo proyecto de nación. La relación que tengamos con nuestro pasado determina la expectativa futura, por ello, para construir un futuro mejor, es importante reconciliarnos con nuestro pasado.

La ética de la liberación y la hermenéutica nos pueden proporcionar un sustento teórico y una guía para la acción en vías del cambio que buscamos. En verdad, la pandemia nos ha recordado lo frágiles y vulnerables que somos como seres vivos. Debemos partir de una ética decolonialista a favor de la vida humana, animal y vegetal, con respeto y cuidado del planeta, que anime y reproduzca la vida humana en sus aspectos biológicos y culturales (Dussel, 2006, p. 129). Una ética y política con base en la dignidad y en los derechos humanos,[13] pues es preciso ir en busca de valores transculturales que nos permitan tener rela-

[13] El artículo 4 de la Constitución Mexicana decreta el derecho a la identidad personal. El artículo 2 de la misma y el artículo 3 del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo establece el derecho de los pueblos indígenas a la "identidad social y cultural, sus costumbres y tradiciones, y sus instituciones." (CNDH, 2018, p. 9). Es obligación del Estado promover y fortalecer sus identidades, sus lenguas y cosmovisiones.

ciones mucho más horizontales y democráticas. La hermenéutica, como teoría de la interpretación, nos puede ayudar a comunicarnos con otras culturas, a valorarlas y a reconocerlas (Beuchot, 2005, pp. 18-19). Los pueblos del mundo claman por reciprocidad, solidaridad, empatía, comprensión y reconocimiento.

Además de esta identidad nacional que hemos buscado, la pandemia (de *pan*, todo; y *demos*, pueblo) nos reúne. ¿Será posible la identidad a este nivel planetario? "Lo que está en juego es también nuestra capacidad de redefinir lo que es el *ser humano*, y de vivir juntos en un planeta limitado que es nuestro hogar común". (Pleyers en Iza y Calderón, 2020, p. 23). Tal vez podamos encontrar algunas bases de una identidad mundial en la vida, la dignidad y los derechos humanos, en la búsqueda común de un bienestar y un reconocimiento recíproco. Lo que sí es cierto es que, si no aprendemos a colaborar, a trabajar en equipo, a ser solidarios unos con otros, a utilizar de manera racional los recursos naturales, no tendremos más lugar dónde vivir.

## Referencias


Ahúja Sánchez, R. et al., (2007). *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*. SEP; CGEIB.

Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Paidós.

Bartra, R. (2018). *La jaula de la melancolía: Identidad y metamorfosis del mexicano* (3a ed.). Penguin Random House.

Bauman, Z. (2015). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. FCE.

Beuchot, M. (2005). *Interculturalidad y derechos humanos*. Siglo XXI

_____. (2013). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*, Fondo de Cultura Económica; Universidad Nacional Autónoma de México.

_____. (2015). L*a hermenéutica y el ser humano*. Paidós.

Bonfil Batalla, G. (1994). *México Profundo: Una civilización negada*. Grijalbo.

Casanova Cardiel, H. (Coord.). (2020). *Educación y Pandemia: Una visión académica*. IISUE; UNAM.

Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2018). *Convenio número 169 de la OIT*. CNDH.

Comte, A. (2007). *Discurso sobre el espíritu positivo*. Alianza.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2021). *Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos*. Autor.

De La Peza Casares, M. D. C y L. R. Rodríguez Torres. (2011). Políticas de la lengua en México: del plurilingüismo y la multiculturalidad al monolingüismo, en *La investigación en didáctica de la lengua y la literatura: situación actual y perspectivas de futuro*, 823-838. Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel Pedagogía del Virus*. CLACSO.

Díaz Barriga, A. (2001). *Ensayos sobre la problemática curricular* (5ª ed.). Trillas.

Díaz Tepepa, M. G. (2010). La contribución de las nociones de cultura, identidad y diversidad cultural en la orientación de programas de educación intercultural: Una aproximación desde la antropología hermenéutica. *Entre Maestr@s*, 10 (32), 56-61.

Dilthey, W. (1944). I*ntroducción a las ciencias del espíritu: En la que se trata de fundamentar el estudio de la sociedad y de la historia*. FCE.

_____ (1978). E*l mundo histórico*. FCE.

Durkheim, É. (2012). *Educación y sociología* (8ª ed.). Ediciones Coyoacán.

Dussel, E. (2006). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión* (5ª ed.). Trotta.

Dussel, I. (2020). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Praxis Educativa*, 15, 1-16.

Ferraris, M. (2010). *Historia de la hermenéutica*, Siglo XXI.

Florescano, E. (2000). *Para qué estudiar y enseñar la historia*. IEESA.

Gadamer, H. G. (2012). *Verdad y método I*. Sígueme.

Gasché, J. (2005). Hacia una propuesta curricular intercultural en un mundo global. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27(1), 177-200.

Gonzalbo Aizpuru, P. (2001). *Educación y colonización en la Nueva España 1521-1821*. UPN.

Grondin, J. (2002). *Introducción a la hermenéutica filosófica*, Herder.

_____ (2005). *Del sentido de la vida: Un ensayo filosófico*. Herder.

_____ (2008). *¿Qué es la hermenéutica?* Herder.

Guzmán Gómez, C. (2013). *Los estudiantes y la Universidad: integración, experiencias e identidades*. ANUIES.

Infante Castañeda, C. et al., (2020). *Opiniones de los universitarios sobre la epidemia de COVID-19 y sus efectos sociales*. UNAM.

Iza Villacís, V. y M. Calderón Vélez (Coord.). (2020). *Entre la incertidumbre y la esperanza: Reflexiones y relatos globales en torno al Sars-CoV-2 (Covid-19)*. Abya-Yala; UPS.

Levinas, E. (2016). *Humanismo del otro hombre* (2ª ed.). Siglo XXI.

Montessori, M. (1994). *El niño. El secreto de la infancia*. Diana.

_____ (2002). *Formación del hombre*. Diana.

_____ (2004). *La mente absorbente*. Diana.

O 'Gorman, E. (1977). *México: El trauma de su historia*. UNAM.

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2010a). *Acuerdo de cooperación de México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. Disponible en http://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf

_____ (2010b). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México, 15*, Disponible en http://www.oecd.org/edu/school/47101613.pdf

Ornelas, C. (2009). E*l sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo*. FCE.

Paz, O. (1976). *El laberinto de la soledad* (2ª ed.). FCE.

Ramírez Gallegos, R., J. M. Ackerman y G. Gallardo. (2021). *Hallazgos y reflexiones de la Encuesta Nacional de Culturas Políticas y Democracia 2021*. PUEDJS; UNAM.

Ramírez González, K. (2018). La educación positivista en México: la disputa por la construcción de la nación. *Voces y silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 8 (2), 152-171.

Ramos, S. (1985). *El perfil del hombre y la cultura en México* (13ª ed.). ESPASA; CALPE.

Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento: Tres estudios*. FCE.

_____ (2010). *Del texto a la acción: Ensayos de hermenéutica II*. FCE.

_____ (2011). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.

Santana Colín, Y. (2017). Experiencias de jóvenes indígenas en la Licenciatura en Educación Indígena, México. Identidad y profesionalización. *Anthropológica*, (39), 171-188.

Soustelle, J. (2014). *La vida cotidiana de los aztecas en vísperas de la conquista* (2a ed.). FCE.

Villoro, L. (2005, 6 de junio). Para un proyecto nuevo de nación. *El País*, 37-46.

# Epílogo
## Crueles pero edificantes aprendizajes de la pandemia

Ambrosio Velasco Gómez

La pandemia COVID-19 ha generado a nivel mundial crisis civilizatoria que además de la salud afecta la educación, la cultura, economía, el medio ambiente, la vida social y política a nivel global. Las consecuencias más graves de esta crisis se concentran en países dependientes o periféricos del capitalismo global como México y sobre todo en las poblaciones marginadas y pobres de cada nación, en su inmensa mayoría conformada por indígenas y sus descendientes. Por ello, la pandemia y las políticas de contención y cuidado han ahondado la desigualdad y dependencia entre países y también al interior de cada nación, agravando el colonialismo externo e interno. El Secretario General de la ONU denuncia la injustica intrínseca de la pandemia pues "…expone las falacias y las falsedades por todas partes: la mentira de que el libre mercado puede darle un seguro de salud a todos …el delirio de que vivimos en un mundo que ha superado el racismo; el mito de que estamos todos en el mismo bote, porque aunque todos flotamos en el mismo mar, es claro que algunos lo hacen en yates de lujo mientras que otros se aferran a los deshechos que quedan a la deriva"

El libro que tengo la oportunidad de comentar a manera de epilogo se enfoca a analizar los efectos de la pandemia y las respuestas para superar los graves problemas generados en la educación en comunidades e instituciones escolares de diferentes estados de México e incluso de Brasil.

La lectura de los trabajos que conforman el presente libro es al mismo tiempo una experiencia demoledora y esperanzadora. Es demoledora porque devela la profunda injusticia estructural de la sociedad mexicana que limita profundamente el derecho a la educación y las expectativas de contribuir a la superación de la desigualdad, la marginación la explotación en que viven la mayoría de las y los mexicanos. Es esperanzadora porque las vivencias y experiencias de estudiantes y docentes de las diversas instituciones educativas han logrado

comprender que la pandemia agrava la crisis social en que viven y que lejos de resignarse pesimistamente, resignifican la experiencia devastadora para promover una práctica educativa que contribuya a la superación de los graves problemas que está causando la pandemia.

Los resultados que muestran los diferentes estudios del libro es que los estudiantes y docentes de las instituciones analizadas están convencidos del carácter urgente de un cambio radical de la educación a partir de la reflexión crítica sobre la experiencia de la pandemia y de la apropiación autónoma de las técnicas, métodos y recursos de la educación digital. Con esta mira crítica y emancipadora se abren posibilidades para que la educación sea una vía para la transformación social y la superación de las profundas injusticias históricas y estructurales agravadas por la pandemia.

La diversidad de los casos que se estudian es una de las fortalezas del libro, pues permite comprender el alcance de los efectos devastadores de la pandemia, y al mismo tiempo la amplitud de la capacidad de resiliencia de los actores educativos, tanto estudiantes como docentes en diferentes ámbitos y niveles educativos

Siguiendo la estructura del libro dividido en tres partes, la primera se dedicada a analizar diferentes actores e instituciones, que abarca tanto a adolescentes de secundaria, como de bachillerato, licenciatura y posgrado. Se destaca en primer lugar que la migración de la educación presencial a la digital agravó aún más las profundas desigualdades sociales, debido a las limitaciones de acceso a equipos y redes de comunicación digital, así como los impactos sociales de la pandemia en la vida cotidiana de estudiantes y docentes que afectaron los lazos de sociabilidad y amistad indispensables para el desarrollo de las personas especialmente de estudiantes jóvenes. La crisis de pandemia produjo "dislocaciones" en la percepción e interacciones no sólo entre estudiantes y maestros, sino también de sus familias. Pero frente al angostamiento de la existencia, los y las estudiantes de diferentes niveles tuvieron la capacidad reflexiva y creativa de proyectar nuevos horizontes, nuevos escenarios para resignificar sus vidas. Para utilizar la expresión de Santos con un sentido diferente, las crueles pedagogías

de la pandemia pudieron resultar edificantes y transformadoras, gracias a las prácticas de reconstrucción narrativas de las duras experiencias.

La segunda sección del libro, dedicada a los entornos digitales, educativos y de gestión, se enfoca a recuperar las percepciones de los actores educativos de las devastadoras consecuencias de la pandemia en el bachillerato y posgrado en instituciones educativas de México como en Brasil. Los estudios destacan que los factores que limitaron de manera desigual los alcances de la educación digital fueron los problemas de acceso a internet y la falta de preparación de y experiencia de docentes, pero sobre todo de los alumnos en el uso de herramientas digitales. Esta experiencia muestra la imperiosa necesidad de reducir la brecha digital en las comunidades educativas a través de la ampliación del acceso a internet y al mismo tiempo el desarrollo de programas intensivos y extensivos de capacitación en el uso de la tecnología digital.

La tercera sección enfocada a los procesos educativos durante la pandemia en poblaciones migrantes e indígenas, muestra en primer lugar que estos sectores son los más afectados por la pandemia y por lo tanto quienes más dificultades tuvieron para transitar a la educación a distancia por medios digitales. Las familias de migrantes que regresaron a México a causa de la crisis económica y social mundial provocada por la pandemia enfrentaron grandes carencias de infraestructura digital. Lo mismo sucedió con las poblaciones indígenas, pero éstas mostraron una excepcional capacidad de resiliencia, gracias a su conciencia crítica sobre los devastadores efectos del capitalismo global en la relación sociedad y medio ambiente. Son precisamente las comunidades indígenas las que tienen un gran potencial para la apropiación crítica y autónoma de la tecnología digital. Esta es una de las conclusiones más reveladoras del libro y por su trascendencia me permito editar y citar en extenso parte de las conclusiones del último ensayo que inserta las técnicas y conocimientos digitales en el marco de la educación intercultural, donde las sabidurías indígenas son fundamentales:

> Después de 500 años empezamos a valorar la riqueza cultural de nuestras comunidades indígenas y a rescatar sus saberes…Imaginemos un futuro común desde un enfoque intercultural que busque la aceptación

> y el reconocimiento del otro con base en la diversidad cultural y hacia un horizonte de interacción, ayuda mutua, solidaridad y reciprocidad. Es importante resaltar que la interculturalidad no es una política educativa dirigida exclusivamente a grupos indígenas, sino que es un proyecto nacional e internacional, ético y político que busca construir una sociedad más democrática, horizontal, más equitativa e igualitaria…

Para aquilatar la importancia de la educación intercultural es necesario tener un panorama claro del paradigma cognoscitivo-social hegemónico impuesto por la globalización capitalista, el colonialismo externo e interno y la dependencia. Este paradigma está basado en lo que denomino epistemocracia homogenizante que tiene tres dimensiones: a) superioridad excluyente de la ciencias y tecnologías, que b) legitiman la concentración del poder para el diseño e implementación de políticas públicas en todo los ámbitos, incluyendo desde luego la salud y la educación y c) promueven la explotación del trabajo la desigualdad y marginación social en aras de reproducción del capital a nivel global y nacional, con la correspondiente colonialismo externo e interno. Por ello la imperiosa necesidad de un cambio de paradigma cognoscitivo-social hacia una pluralidad de paradigmas a partir del estudio, revaloración y promoción de las sabidurías indígenas, sus lenguas, concepciones del mundo y prácticas educativas que durante más de 500 años han demostrado su pertinencia para la procuración del bien común en armonía con la naturaleza.

Considero que la diversidad de sabidurías y prácticas educativas comunitarias indígenas tienen un potencial transformado tan o más importante que las ciencias y las tecnologías predominantes en el paradigma hegemónico. Siguiendo a filósofos y pedagogos indígenas como Manuel Bolom (Tsotsil), y a intelectuales de retaguardia como Luis Villoro, Pablo González Casanova, León Olivé y Boaventura de Sousa Santos, la diversidad de comunidades educativas de todos los niveles debe transformarse hacia la transdisciplina y la interculturalidad a partir de su autonomía, no sometida a políticas educativa autoritarias y centralizadas que reproducen las prácticas epistemocráticas del paradigma hegemónico del capitalismo global.

A partir de comunidades educativas autónomas es posible propiciar u diálogo de saberes para la construcción de paradigmas cognoscitivos que efectivamente procuren el buen vivir , la endemonia que debería ser el fin primordial de la educación, como lo concebían las antiguas repúblicas griegas, romanas (*paideia*) y también las repúblicas de indios de ayer y las comunidades indígenas autónomas de hoy.

## Sobre las personas autoras

**Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez**. Mexicano. Docente-Investigador de Tiempo Completo de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)-Morelos. Doctor en Educación por la Universida Autonoma de Moreslos-Instituto de Ciencias de la Educación (ICE).Formador de Docentes en Licenciatura y Maestría e Investigador en la UPN-Morelos. Línea de investigación: "Narrativas, políticas y procesos sobre la diversidad". Perfil PRODEP. Nivel I en el SNII 2023-2027. Integrante del Cuerpo Académico UPN-CA-130: "Trayectorias educativas, ciudadanía y derechos humanos". Orcid ID: https://orcid.org/0000-0002-2099-9072 Contacto: gusen68@hotmail.com

**José Carlos Aguirre Salgado**. Mexicano. Profesor Investigador de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos en el Instituto de Ciencias de la Educación. Maestría y Doctorado en Derecho por la Universidad Nacional Autónoma de México y Especialidad en Política y Gestión Educativa de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Sede México. Líneas de investigación: Gestión educativa y Políticas, organización y trabajo académico. Perfil PRODEP, Candidato al SNII 2023-2026, Integrante del Cuerpo Académico Redes de aprendizaje e investigación en la educación. (Consolidado). Orcid ID: 0000-0002-7705-1362 Contacto: jcaguirre@uaem.mx

**Carla Beatriz Capetillo Medrano**. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Coahuila. Docente-investigadora de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Zacatecas en la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas. Trabaja con docentes, investigadores, tutores y estudiantes de diversos niveles educativos. Línea de investigación: Comunicación/Educación, Investigación en Comunicación/Educación. Perfil PRODEP, Candidata al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Grupo de investigación "Educación, Tecnología y Comunicación para la Inclusión, Desarrollo e Innovación". Orcid ID: : https://orcid.org/0000-0002-0810-8919 Contacto: ccapetillo@uaz.edu.mx

**Lizeth Rodríguez González.** Doctora en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Es Docente-Investigadora del Programa de Maestría en Tecnología Informática Educativa de la UADS de la UAZ. Cuenta con reconocimiento Perfil PRODEP (Programa para el Desarrollo Profesional Docente), es miembro del SNII (Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores) en el nivel Candidato a Investigador Nacional, e integrante del grupo de investigación "Educación, Tecnología y Comunicación para la Inclusión, Desarrollo e Innovación". Orcid ID: https://orcid.org/0000-0002-6170-6918 Contacto: lizethrg@uaz.edu.mx

**Marcos Manuel Ibarra Núñez.** Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Docente investigador de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) en los programas de Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, al igual que en el Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas, de la Unidad Académica de Docencia Superior (UADS). Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) Nivel 1. Cuenta con perfil deseable PRODEP y pertenece al grupo de Investigación "Educación, Tecnología y Comunicación para la Inclusión, Desarrollo e Innovación". Orcid ID: https://orcid.org/0000-0002-3534-9005. Contacto: marco.ibarra@uaz.edu.mx

**Ana Cecilia Valencia Aguirre**. Doctora en Educación. Profesora Investigadora en el Departamento de Filosofía. Pertenece al Sistema Nacional de investigadoras e investigadores desde el año 2010. Formadora de docentes e investigadores desde 1994. Coordinadora de Posgrado y Miembro del Cuerpo Académico Adolescentes, Mundo y Vida (UDG-CA-967). Sus líneas de investigación son: las adolescencias en contextos socioeducativos y la Formación de los Docentes desde procesos subjetivos. Orcid ID: https://orcid.org/0000-0001-5766-712X Contacto: cecilia.valencia@academicos.udg.mx

**Luis Pérez Álvarez.** Mexicano. Profesor Investigador de Tiempo Completo del Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología de la Universidad

Autónoma del Estado de Morelos. Doctor en Ciencias Sociales por la UAM Xochimilco. Línea de investigación: Subjetividad, procesos grupales e institucionales. Perfil PRODEP vigente. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. Integrante del Cuerpo Académico: Desarrollo psicológico y procesos educativos UAEM-CA153 (Consolidado). Orcid ID: orcid.org/0000-0002-5887 Contacto: lpalvarez@uaem.mx

**Lorena Porcayo Taboada.** Mexicana. Profesora por horas en la Facultad de Psicología en Chamilpa y en la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Profesora en modalidad virtual de la Facultad de Psicología, UAEM. Maestra en Psicoterapia Psicoanalítica de Niños por el Centro Universitario Emmanuel Kant en la Ciudad de México. Psicoterapeuta particular. Líneas de trabajo: Psicoterapia Psicoanalítica Infantil. Psicodiagnóstico y Evaluación Psicológica Infantil. Evaluación Psicológica en Estudiantes de Nivel Superior. Contacto: lorena.porcayo@uaem.mx

**Dení Stincer Gómez.** Mexicana - Cubana. Profesora - investigadora del tiempo completo de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos y profesora de asignatura definitiva del posgrado en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Doctora en Psicología por la UNAM. Líneas de investigación: habilidades argumentativas y eficiencia de titulación, estrategias psicodidácticas para fomentar el pensamiento lógico, emociones y racionalidad científica y actualmente aspectos educativos de la adolescencia. Candidata a SNII (2020-2024), perfil deseable PRODEP, líder del Cuerpo Académico: Estilos de vida y transdisciplina en Salud y educación (CA-140). Orcid ID: https://orcid.org/0000-0003-3884-6805 Contacto: deni.stincer@uaem.mx

**Eva María Esparza Meza.** Psicóloga psicoterapeuta psicoanalítica. Doctorada en Investigación Psicoanalítica por el CIES. Profesora Titular A. Desempeña actividades docentes y de investigación en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) desde hace más de 30 años. Responsable de los proyectos: Programa de investigación, prevención, evaluación y trata-

miento del TDAH (PIPET-TDAH) y Experiencias y vivencias de jóvenes ante el confinamiento derivado de la pandemia del COVID19. Actualmente es la Coordinadora Académica de la Maestría en Psicología con Residencia en Psicoterapia para Adolescentes. Orcid ID https://orcid.org/0000-0002-7491-0635 Contacto: evaesparzam@comunidad.unam.mx

**María Elena Treviño Camacho**. Mexicana. Docente-Académica del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Sur de la Universidad Nacional Autónoma de México UNAM. Maestría en Psicoterapia para Adolescentes UNAM, Maestría en Terapia Familiar y Especialidad en Terapia de Pareja por parte Instituto de Posgrado Crisol. Formadora de docentes, estudiantes de posgrado, tutores y estudiantes de bachillerato. Integrante del Comité de Ética en el CCH, Plantel Sur, Consejera Académica del Bachillerato UNAM. Contendiente de la Cátedra Especial "Dr. Ignacio García Téllez" UNAM. Nivel "D" en el Programa de Primas al Personal Académico de Tiempo Completo UNAM. Contacto: elena.trevino@cch.unam.mx

**Erandi Beatriz Alvarez Patiño.** Mexicana. Licenciatura en Psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestra en Psicoterapia para Adolescentes del Posgrado de la UNAM. Psicóloga clínica que trabaja con población infantil, adolescente y adulta. De forma presencial y en línea. Aplicación de pruebas psicológicas y elaboración de informes clínicos. Contacto: erandibap@gmail.com

**Martín Gabriel De Los Heros Rondenil**. Mexicano por naturalización. Profesor-investigador de tiempo completo en la Facultad Latinoamericana de Ciencias sociales, FLACSO sede México. Doctor en Ciencias Políticas y Sociales por la Universidad Nacional Autónoma de México. Docente en programas de Especialidad, Maestría y Doctorado presencial y semi-presencial. Línea de investigación: Educación, Equidad y Políticas Educativas. Miembro del SNII, Nivel 1, 2022-2024. Orcid ID: https://orcid.org/0000-0002-3297-0314 Contacto: mheros@flacso.edu.mx

**Nélyda Solana Villanueva.** Profesora Investigadora Adjunta de tiempo completo en el Colegio de Postgraduados Campus Tabasco, en la Maestría en Producción Agroalimentaria del Trópico. Doctora en Geografía por la Universidad Autónoma de Barcelona. Línea de investigación: Género, espacio rural y políticas públicas. Investigación en impacto del COVID-19 en docentes y alumnos. Candidata al SNII 2022-2025, Consejera de Género del Campus. Orcid ID: https://orcid.org/0000-0002-0211-2749 Contacto: nsolana@colpos.mx

**Sandra Murillo López.** Doctora en Economía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Desde 2011, coordina la Unidad de Investigación Social Aplicada y de Estudios de Opinión del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. Las líneas de investigación que trabaja son: jóvenes, familia, trayectorias educativas y laborales, exclusión social y pobreza. Actualmente está adscrita al Instituto de Investigaciones Sociales como Investigadora Asociada de Tiempo Completo. Orcid ID: https://orcid.org/0000-0001-8504-0543 Contacto:sandracmurillol@gmail.com

**Ofmara Yadira Zúñiga Hernández.** Mexicana. Profesora Investigadora de Tiempo Completo en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Doctora en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Línea de investigación: Conocimiento, mediación y tecnologías para el aprendizaje. Perfil PRODEP, SNII I 2023-2028. Integrante del Cuerpo Académico UAEMOR-CA-119 (Consolidado). Orcid ID: https://orcid.org/0000-0002-4773-0102 Contacto: ofmara.zuniga@uaem.mx

**María Alejandra Terrazas Meraz**. Mexicana. Profesora Investigadora de Tiempo Completo en la Facultad de Nutrición de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Doctora en Ciencias de la Salud Pública con área de concentración en Epidemiología por el Instituto Nacional de Salud Pública. Línea de investigación: Enfermedades crónicas no transmisibles. Perfil PRODEP. SNII I 2023-2028. Integrante del Cuerpo Académico UAEMOR-CA-150 (En consolidación). Orcid ID: https://orcid.org/0000-0002-6821-5732 Contacto: maria.alejandra@uaem.mx

**José Antonio Jerónimo Montes.** Mexicano. Profesor de Carrera de Tiempo Completo en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México. Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Responsable del Grupo de Investigación y Formación en Educación Abierta y a Distancia utilizando los servicios de la Red Internet (Red RITUAL) y la Red Iberoamericana de Innovación e Investigación para el Desarrollo de los Aprendizajes (RED IDEA). Orcid ID: https://orcid.org/0000-0003-3175-7447 Contacto: joseantonio.jeronimo@zaragoza.unam.mx

**Ma. de Lourdes Salas Luévano.** Mexicana. Doctora en Ciencia Política por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Docente-investigadora. Responsable del Programa de Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas, de la Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ. Línea de investigación: Migración y educación. Reconocimiento al Perfil Deseable PRODEP. Candidata SNII 2023-2026. Integrante del Cuerpo Académico CA-UAZ-190 Problemas educativos y sociedad (Consolidado, vigencia definitiva). Orcid ID: https://orcid.org/0000-0001-8652-7716 Contacto: lourdessalas@uaz.edu.mx Línea de investigación: Comunicación/Educación, Investigación en Educación/comunicación.

**Beatriz Herrera Guzmán.** Mexicana. Doctora en Ciencias Políticas y Sociales por la Universidad Nacional Autónoma de México. Docente-investigadora de la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas, de la Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ. Línea de investigación: Currículum y Políticas educativas. Reconocimiento al Perfil Deseable PRODEP, Candidata SNII 2023-2026, Integrante del Cuerpo Académico CA-UAZ-190 Problemas educativos y sociedad (Consolidado, vigencia definitiva). Orcid ID: https://orcid.org/0000-0003-1169-8056 Contacto: bherrera@uaz.edu.mx

**Carlos Peláez Hernández**. Mexicano. Candidato al grado de doctor en historia por la UNAM. Docente-investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 171, Morelos. Profesor de la licenciatura en Pedagogía, de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), y de las licenciaturas en Educación Preescolar

y Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI). Línea de investigación: hermenéutica, educación e interculturalidad. Miembro ordinario de la Asociación interdisciplinaria para el Estudio de la Historia de México (AIEHM). Orcid ID: 0000-0002-8200-3373. Contacto: carlosffyl69@hotmail.com

**Ambrosio Velasco Gómez.** Mexicano. Investigador Titular C en el Instituto de Investigaciones Filosóficas y profesor en las carreras de Filosofía y Desarrollo y Gestión Interculturales de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, donde fue director por dos periodos (2001-2009).Licenciatura en Ciencia Política por la Universidad Nacional Autónoma de México, Maestría en Filosofía de la Ciencia por la Universidad Autónoma Metropolitana y Maestría en Ciencia Política y Doctorado en el área de Historia y Filosofía por la Universidad de Minnesota. Investigador Nacional (nivel III) y premio Alonso de la Veracruz de la Asociación Filosófica de México en 2019. Durante más de 47 años ha impartido docencia y realizado investigación en las áreas Filosofía y metodologías de las Ciencias, Historia y Filosofía de la Teoría Política, Filosofía Mexicana e iberoamericana y diversidad cultural, temas sobre los que ha dirigido más de 80 tesis de licenciatura, maestría y doctorado, y publicado más de 200 artículos especializados y 30 libros individuales y colectivos. Fue presidente de la Asociación Filosófica de México (AFM) (2016-2018) y es presidente de la Academia Mexicana de Ciencias Antropológicas (2023-2024). Orcid ID: 0000-0003-0465-7619 Contacto: ambrosio@unam.mx

El material reunido en esta obra parte de la búsqueda de los autores por recrear un proyecto afable con la vida educativa y con sus principales participantes durante la pandemia. A través de sus relatos, narraciones y de sus vivencias reunidas en este libro, docentes y estudiantes dan cuenta de las interacciones, la domiciliación, la intromisión, la virtualidad y el uso de las tecnologías; además del trato, el contacto, la formalidad y el trabajo que se vivió en el ámbito educativo durante los tiempos de la pandemia.

En este sentido, este libro es un esfuerzo, desde la investigación, que busca soluciones a la problemática de una educación tras la pantalla, en los diferentes contextos estudiados.

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Universidad Autónoma de Zacatecas Francisco García Salinas